

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení

Analysis of communication skills of children with specific learning
disabilities

Věra Havlíková

Vedoucí práce: PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 18.4. 2017

.....

podpis

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce panu PhDr. Petrovi Kopečnému, Ph.D. za profesionální vedení, cenné rady, trpělivost a motivující přístup. Mé poděkování rovněž patří všem účastníkům výzkumného šetření za jejich vstřícnost, ochotu, spolupráci a poskytnutí informací.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá analýzou komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení. Teoretická část obsahuje základní terminologii z oblasti komunikace a specifických poruch učení, tím jsou vymezeny pojmy potřebné pro porozumění dané problematice (např. řeč, komunikace, jazykové roviny, klasifikace a etiologie SPU aj.). Praktická část sleduje komunikační schopnosti dětí se specifickými poruchami učení. Samotné výzkumné šetření má kvalitativní charakter a je realizováno pomocí analýz jednotlivých jazykových rovin. Cílem práce je odhalit možná specifika objevující se v projevu zmíněných dětí. Výsledky jsou zveřejněny v závěru téže kapitoly.

KLÍČOVÁ SLOVA

řeč, komunikace, jazykové roviny, zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost, motorika, specifické poruchy učení, artikulační neobratnost, specifické asimilace

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with analysis of communication skills of children with specific learning disabilities. The theoretical part includes basic terminology of communication and specific learning disabilities. This defines the terms necessary for understanding the issues, such as speech, communication, language levels, classification and etiology of SLD and others. The practical part follows communication skills of children. The research is based on qualitative methods and realized by analyzing the levels of language. The goal is to reveal specifics appearing in the expressions of these children. The results are published at the end of this chapter.

KEYWORDS

speech, communication, language levels, visual and auditory perception, memory, attention, motor skills, specific learning disabilities, articulation imperfections, specific assimilation

Obsah

1	Úvod.....	6
2	KOMUNIKACE – ŘEČOVÉ I NEŘEČOVÉ OBLASTI.....	7
2.1	Komunikace, řeč	7
2.2	Jazykové roviny	10
2.3	Neřečové oblasti komunikačních dovedností	14
3	SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	19
3.1	Definice a etiologie specifických poruch učení	19
3.2	Klasifikace specifických poruch učení	22
3.3	Specifický logopedický nález	26
4	ANALÝZA KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	30
4.1	Cíle výzkumného šetření a metodologie.....	30
4.2	Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku	31
4.3	Vlastní šetření	37
4.4	Závěry šetření	56
5	Závěr.....	59
6	Shrnutí	60
7	Summary	60
8	Seznam použitých informačních zdrojů	61
9	Seznam příloh.....	65

1 Úvod

Téma specifických poruch učení je stále aktuální, neboť odborná literatura poukazuje na jejich nárůst. Okolím dětí s těmito poruchami často zaujímá nesprávné postoje a volí nevhodné výukové postupy či metody, které potíže dětí naopak znásobují. Z těchto důvodů je odborníky tolik zdůrazňována důležitost včasné diagnostiky, po níž jsou dětem hledány vhodné reedukační a kompenzační postupy. Na tomto procesu a na nápravě nevhodných komunikačních návyků se velkou částí podílí speciální pedagogové.

Bakalářská práce se zabývá problematikou komunikace u dětí se specifickými poruchami učení. Toto téma jsem si vybrala na základě vlastní zkušenosti s dívkou s dyslexií, dysgrafií a dysortografií, kterou jsem doučovala anglický a český jazyk. V průběhu našich setkání jsem u dívky pozorovala výrazné potíže s převáděním slyšeného do psaného a celkově s gramatikou. Rovněž jsem zaregistrovala i nějaké odchylky ve výslovnosti. Tato zjištění ve mně vzbudila hlubší zájem o specifické poruchy učení a motivovala mě k prozkoumání specifik komunikace dětí, kterým byla některá z poruch diagnostikována.

Hlavním cílem práce, jak vyplývá z názvu, je analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení. K dosažení cíle a odhalení možných zvláštností komunikace jsou u všech dětí postupně analyzovány jednotlivé jazykové roviny i oblast zrakové a sluchové percepce.

Teoretická část vychází ze studia odborné literatury. Je tvořena dvěma kapitolami, které jsou dále rozděleny do tří podkapitol. První kapitola osvětluje pojmy komunikace a řeč, dále pak charakterizuje jednotlivé jazykové roviny. Taktéž se věnuje i neřečovým oblastem komunikačních schopností, jakou jsou vnímání, paměť, pozornost a motorika. Druhá kapitola je zaměřena na specifické poruchy učení, přibližuje především jejich etiologii a klasifikaci. V závěru pojednává o specifickém logopedickém nálezu, jenž je pro děti s poruchami učení typický.

Empirická část tvoří poslední kapitolu, v níž nalezneme informace o prováděném výzkumném šetření. Výzkum má kvalitativní charakter, jehož stěžejní metodou je analýza výsledků činnosti. Kapitola obsahuje cíle a metodologii šetření, charakteristiky žáků, podrobný popis jejich výsledků a v neposlední řadě závěry z nich vyplývající.

2 KOMUNIKACE – ŘEČOVÉ I NEŘEČOVÉ OBLASTI

2.1 Komunikace, řeč

Termín komunikace je v současnosti hodně skloňovaným pojmem a prostupuje napříč různými vědními obory. Můžeme se s ním setkat v oborech pedagogických, v psychologii, sociologii, lingvistice, antropologii, dopravě, informatice a mnoha dalších. Každý z těchto oborů pak nahlíží na komunikaci z odlišného hlediska a vymezuje ji v souladu se svým zaměřením. Proto se setkáváme s řadou různých definic.

Slovo komunikace pochází z latiny. Původní *communicare* v latině znamená *communem reddere*, což je překládáno jako učinit společným. V širším pojetí můžeme tento proces označit českým termínem sdílení, kterému odpovídá latinský ekvivalent *communicare est multum dare* – komunikovat znamená mnoho dát (Mareš & Křivohlavý, 1995).

Pro tuto práci je velmi důležité, jak je komunikace vnímána v oboru logopedie. V Logopedickém slovníku (Dvořák, 2007, s. 102) je definována jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka; výměna informací, sdělování a dorozumívání*“. Podstata této definice je často obsahem definic i dalších autorů. Klenková (2006) doplňuje, že komunikace je obecně lidská schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Vidí ji jako možnost ovlivnění rozvoje osobnosti a jako prostředek vzájemných vztahů či interakce. Dále říká, že komunikaci můžeme vnímat jako složitý proces výměny informací, kterého se účastní čtyři základní, vzájemně se ovlivňující prvky. Jedná se o:

- komunikátor (zdroj informace);
- komunikant (příjemce informace);
- komuniké (nová informace, obsah sdělení);
- komunikační kanál (podmínka pro úspěšnou výměnu informací, cesta a způsob předání informace).

Komunikační kanál dále rozvíjí jiní autoři. Dle Mareše & Křivohlavého (1995) rozlišujeme kanál na tři skupiny, a to na verbální (slovní) komunikaci, nonverbální (mimoslovní) komunikaci a komunikaci činem. DeVito (2001) uvádí, že komunikace málokdy probíhá prostřednictvím jediného kanálu, ale spíše za použití více kanálů (hlasový, zrakový,

čichový a hmatový) souběžně. Za kanály považuje i film, televizi, elektronickou poštu, telefon či telegraf.

Mikuláščík (2010) doplňuje do výše zmíněného komunikačního procesu ještě další čtyři složky:

- komunikační jazyk;
- feed back (zpětná vazba, reakce na přijatou zprávu, potvrzení a způsob interpretace);
- komunikační prostředí (charakteristika prostředí, kde se komunikace odehrává, zahrnuje fyzikální vlivy, působící podněty i počet účastníků);
- kontext (situace a celkový rámec, ve kterém komunikace probíhá, má vnitřní a vnější složku).

Každý komunikační akt a výměna informací má svůj záměr, smysl, děje se za určitým účelem. V této souvislosti můžeme hovořit také o funkci, kterou chce komunikace splnit (Vybíral, 2009). Dle Vybírala (2009, s. 31) totiž „*každá komunikační výměna plní zpravidla jednu či více funkcí.*“ V roce 2000 uvádí Vybíral čtyři **hlavní funkce komunikace**:

- informovat (informativní funkce) - předat zprávu, oznámit, prohlásit;
- instruovat (instruktační funkce) – navést, naučit, dát recept;
- přesvědčit (persuazivní funkce) – ovlivnit, zmanipulovat, získat na svou stranu;
- pobavit (funkce zábavní) – rozveselit sebe či druhého, rozptýlit.

S tímto dělením se ztotožňuje i Kocurová (2002), jejíž čtyři hlavní funkce komunikace jsou identické. Vybíral pak ale v roce 2009 přidává ještě funkci pátou, konkrétně funkci vyjednávací/operativní, která zahrnuje akty jednání, domlouvání (se), řešení a dohodnutí (se).

Komunikace probíhá v několika na sebe navazujících fázích, které v jejich sledu zajišťují úspěšný přenos informací. Klenková (2006) rozlišuje **šest fází komunikace**. Celý proces začíná vznikem myšlenky, nápadu či názorů (obsahu mysli) komunikátora, což je označováno jako *ideová geneze*. Aby mohl komunikátor předat svou myšlenku dál, musí ji nejprve *zakódovat*, tedy vyjádřit pomocí symbolů, slov, znaků nebo pohybů. Následuje samotný *přenos*, kdy se vysílaný obsah pohybuje od vysílajícího k příjemci. Ten ho v okamžiku, kdy k němu symboly dojdou, *přijme*. Poté navazuje fáze *dekódování*, kdy si příjemce již přijaté symboly interpretuje a vykládá. Přijatá informace v něm vyvolá určitou

reakci, finální fázi nazývanou *akce*, při níž dochází k využití informací. Autorka nazývá aktivní proces přijímání, dekodování sdělení a jejich zpracování **recepce**. Ta je závislá na výběrovosti, rychlosti, stereotypech, investici energie apod. příjemce. Recepce však předchází a zároveň ji provází **percepce** (vnímání).

Komunikace však nemusí probíhat pouze mezi dvěma jedinci. Podle počtu zúčastněných osob můžeme dělit komunikaci na několik forem. DeVito (2001) rozlišuje čtyři druhy komunikace. Kromě té *interpersonální* (tedy mezi dvěma osobami) definuje i komunikaci *intrapersonální*. Tou rozumíme komunikaci se sebou samým, která zajišťuje lepší poznání sebe sama a sebekontrolu, podporuje přemýšlení, uvažování a zvládání osobních konfliktů. Komunikace v rámci *malé skupiny* pak umožňuje dělbu informací, řešení problémů či zlepšení vůdcovských schopností. Posledním druhem je komunikace *na veřejnosti*, jejímž cílem je především informovat, přesvědčovat a bavit.

Podle využitých komunikačních prostředků rozlišujeme verbální a neverbální komunikaci. **Verbální (slovní) komunikace** zahrnuje „*všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči*“ (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012, s. 21). Základním prvkem mluvené řeči jsou hlásky, které vytváří slova, jež jsou nositeli významu a umožňují označování a dorozumívání se (Kocurová, 2002). **Neverbální (neslovní, mimoslovní) komunikace** je dle Klenkové (2006) fylogeneticky i ontogeneticky starší, přesto se verbální komunikace stala dominantní a neverbální se používá jen na doplnění slovního přednesu. Zahrnuje dorozumívací prostředky neslovního charakteru a širokou oblast toho, „*co signalizujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace*“ (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012, s. 21). Do této skupiny spadají:

- gesta;
- pohyby hlavou a další pohyby těla;
- postoj těla;
- výraz tváře (mimika);
- pohledy očí;
- vzdálenost a zaujímání prostorových pozic;
- tělesný kontakt;
- tón hlasu a další neverbální aspekty řeči;
- oblečení, zdobnost, fyzické a jiné aspekty vlastního zjevu

(Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

V souvislosti s komunikací se často setkáváme i s pojmy jazyk a řeč, které bývají mnohdy zaměňovány nebo nesprávně používány.

Řeči rozumíme specificky lidskou schopnost umožňující rozhovor, vyjádření a sdělování pocitů, myšlenek a přání. Schopnost řeči není vrozená, vrozené jsou však určité dispozice, které se rozvíjí až kontaktem s mluvícím okolím. Rozlišujeme řeč zevní, která využívá sdělovací prostředky vytvářené mluvidly, a řeč vnitřní obsahující chápání, uchování a vyjadřování myšlenek pomocí slov verbální i grafickou formou (Klenková, 2006).

Zatímco řeč je chápána jako individuální výkon, **jazyk** je vnímán jako jev společenský. Podle Sováka (1978 sec. cit. Kocurová, 2002, s. 15) je *„jazyk vymezen jako souhrn slovních i neslovních sdělovacích prostředků většinou vázaných na příslušníky jednoho národa.“* Klenková (2006) vidí mezi jazykem a řečí úzkou souvislost. Aby mohl člověk promluvit určitým jazykem (řeč), musí tento jazyk nejprve umět (český jazyk, anglický jazyk apod.).

Komunikační schopnost Lechta (1994, sec. cit. Klenková, 2006) řadí k nejdůležitějším lidským schopnostem a chápe ji jako vědomé užívání jazyka jako složitého komunikačního systému znaků a symbolů ve všech formách.

2.2 Jazykové roviny

Považujeme-li komunikační schopnost za jednu z nejdůležitějších, je potřeba si ujasnit, v čem spočívá. Kvalitu komunikační schopnosti ve velké míře udávají jazykové roviny a námi osvojené dovednosti z nich vycházející. Z tohoto důvodu si nyní jednotlivé jazykové roviny popíšeme podrobněji.

Dvořák (2007) chápe jazykovou rovinu jako *„dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami“* (Dvořák, 2007, s. 173). V řeči rozlišujeme čtyři v průběhu vývoje vzájemně se prolínající roviny (Klenková, 2006).

Foneticko-fonologická rovina

Fonetika jako odvětví jazykovědy se zabývá zvukovou stránkou jazyka ze všech jeho aspektů. Zkoumá fyziologickou činnost mluvidel, akustickou podobu zvuků, které mluvidla vytvářejí a fungování zvukových prvků jako jazykových prostředků. Popisuje způsoby tvoření a vnímání hlásek, změny při jejich spojování, intonační a dynamickou stránku řeči, tempo řeči apod. (Hlavsa & Dokulil in Čechová a kol., 2011).

Dle Klenkové (1997) se ontogeneze fonetické stránky řeči řídí tzv. *pravidlem nejmenší fyziologické námahy*, které tvrdí, že dítě postupuje od „nejjednodušších“ hlásek k artikulačně obtížnějším. Podle tohoto pravidla dítě tvoří nejprve samohlásky (jako první se upevňuje „a“, nejpozději se fixuje „i“), následně dvojhlásky a postupně se dostává k souhláskám (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012). Lechta (1990) uvádí posloupnost fixačního procesu výslovnosti souhlásek následovně:

1. závěrové: p, b, m, t, d, n, ť, d', ň, k, g;
2. úžinové jednoduché: f, v, j, ch, s, z, š, ž;
3. polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření: c, č, dz, dž, l, r, ř.

Fonologie se věnuje studiu fonologických systémů jazyka. Takové systémy fungují na principu funkčních protikladů (př. krátkost a délka) a jejich základem jsou fonémy. Ty lze definovat jako hlásky nesoucí významově rozlišovací funkci (Hlavsa & Dokulil in Čechová a kol., 2011). Podle Čermáka (2011) je přístup fonologie oproti fonetice abstraktnější a teoretičtější, fonetiku považuje za více praktickou.

Foneticko-fonologickou jazykovou rovinu můžeme zkoumat ze všech rovin nejdříve. Již po 7. týdnu života se začínají v doposud čistě vokálním křiku dítěte objevovat souhláskové zvuky. Za vývojový mezník v ontogenezi řeči je však považován až moment, kdy dítě přechází z období pudového žvatlání do období žvatlání napodobivého. Teprve od tohoto okamžiku můžeme hovořit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu, jelikož dosavadní zvuky dítě produkovalo pouze pudově, nikoli s vědomou zrakovou a sluchovou kontrolou (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007). Proces přechodu od neartikulovaných zvuků k artikulovaným fonémům a jejich fixaci je pozvolný a variabilní, záleží na individuálních schopnostech jedince (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

V současnosti nemáme přesné věkové vymezení pro *ukončení vývoje výslovnosti*. Názory, do kdy můžeme nesprávnou výslovnost považovat za fyziologický jev, se u různých autorů liší. Někteří vývoj limitují věkem 4 let, druzí považují za hranici 5. rok dítěte, jiní ho naopak prodlužují až do 7. roku. Dnešním trendem však je případné zahájení logopedické péče v 5 letech, aby dítě správně vyslovovalo ještě před zahájením školní docházky. Mezi faktory ovlivňující vývoj výslovnosti můžeme zařadit obratnost mluvních orgánů, vyzrálост fonematického sluchu, společenské prostředí dítěte, ale i úroveň intelektu (Klenková, 2006).

Lexikálně-sémantická rovina

Slovo lexikální je odvozeno z latinského *lexicalis*, tedy „*týkající se slovní zásoby*“ (Dvořák, 2007, s. 110). **Lexikologií** pak rozumíme vědu o slovní zásobě, jejíž základní jednotkou je lexém – slovo (Čechová a kol., 2011).

Sémantika označuje disciplínu zabývající se významem slov (Čermák, 2011). Podle Dvořáka (2007) je nositelem funkce porozumět smyslu slov, frází a vět a také užívat adekvátní výrazy při mluvení.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina obsahuje „*pasivní a aktivní slovní zásobu, porozumění významu slov vztahujících se na konkrétní předměty, činnosti a vlastnosti, časové, příčinné a prostorové vztahy a souvislosti*“ (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012, s. 32).

Začátek rozvoje lexikálně-sémantické roviny se pohybuje okolo 10. měsíce života dítěte, kdy u něj můžeme zaregistrovat rozvoj pasivní slovní zásoby. Brzy poté, orientačně okolo 1. roku, přichází rodiči tolik očekávaná první slova, která signalizují počátky slovní zásoby aktivní. Přesto u dítěte stále dominuje komunikace na úrovni pohledů, mimiky a pohybů. S nárůstem slovní zásoby však budou tyto neverbální projevy značně omezeny a budou používány pouze jako doplnění komunikace verbální, neponesou již primární dorozumívací funkci (Klenková, 2006).

Lechta (1990) popisuje dvě významná období chápání slov, která vykazují opačné tendence. V období *hypergeneralizace* dítě chápe slova všeobecně. S nárůstem slovní zásoby pak přichází období *hyperdiferenciace*, v němž dítě naopak považuje slova pouze za názvy jedné určité věci či osoby.

Za velice důležité okamžiky v ontogenezi řeči považujeme i období *prvních a druhých otázek*, která jsou velkým zdrojem rozšíření aktivní i pasivní slovní zásoby. Okolo 1,5 roku se dítě dožaduje nových informací pomocí otázky „Co je to?“ (popř. „kdo je to?“), pro věk 3,5 roku jsou typické otázky „Proč?“, „Kdy?“. Co se rozsahu slovní zásoby týče, k největšímu nárůstu dochází právě mezi druhým a třetím rokem života, kdy dítě ovládá přibližně 1000 slov. Každý další rok si jich osvojí okolo 500, ve věku 6 let se tak jeho zásoba pohybuje v rozmezí 2500 a 3000 slov (Klenková, 2006).

Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologii Dvořák (2007) chápe jako nauku zkoumající a popisující vnitřní výstavbu slova z morfémů, nejmenších vydělitelných jednotek jazyka. Můžeme se také setkat s českým označením tvarosloví (Čermák, 2011).

Syntax je „*lingvistická disciplína zabývající se vztahy mezi slovy ve větě, správným tvořením větných konstrukcí a slovosledem*“ (Dvořák, 2007, s. 195).

Morfologicko-syntaktická rovina bývá často nazývána jako rovina gramatická. Zahrnuje uplatňování gramatickým pravidel v mluvním projevu, používání slovních druhů a gramatickou správnost slov, vět, slovosledu a mluvnických kategorií (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007).

Tuto rovinu můžeme pozorovat až okolo 1. roku věku, kdy dítě začíná používat první slova (často vznikají opakováním slabik), která plní funkci *jednoslovných vět*. Nejprve používá onomatopoická citoslovce, následně podstatná jména a nakonec slovesa. Toto období trvá přibližně do 2 let, poté ho střídá stadium *vět dvouslovných*. Mezi 2. a 3. rokem dítě obohacuje svou řeč o přídavná jména i osobní zájmena a začíná skloňovat (Klenková, 2006). Podle Lechty (1990) můžeme v tomto věku rovněž pozorovat užívání prvních trojslovných vět, jimiž dítě vystihuje vzájemné vztahy podle vzorce „*agent-akce-objekt*“. Po 3. roce užívá jednotné i množné číslo a tvoří první souvětí, zpočátku slučovací. Od 4 let by dítě mělo používat již *všechny slovní druhy* (Klenková, 2006).

Vývoj gramatiky spočívá v metodě *transferu* (přenosu) mluvního vzorce na mluvu v podobných situacích. Dítě nejdříve napodobuje gramatický vzor, později si i pamatuje a přenáší slyšené do své vlastní řeči. Po 4. roce by měla být řeč gramaticky korektní, pokud se tedy v mluvě nadále vyskytují odchylky, hovoříme o *tzv. fyziologickém dysgramatismu* (Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012).

Pragmatická rovina

Tato rovina odráží schopnost realizace komunikačních záměrů, je považována za rovinu sociální aplikace komunikačních schopností a můžeme říci, že je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace (Lechta, 1990).

Pragmatika je nepochybně nezbytná pro vzájemnou společenskou interakci. Jde především o „*správné užívání jazyka v rámci společenského kontextu; správnou aplikaci a propojení*

toho, co chce jedinec sdělit, s neoptimálnějším způsobem, jakým to sdělí, a vhodným okamžikem realizace tohoto sdělení“ (Bytešníková, Horáková & Klenková, 2007, s. 30).

Peutelschmiedová (in Vitásková & Peutelschmiedová, 2005) doplňuje, že pragmatická rovina je v popředí při posuzování jazykových a řečových kompetencí jedince. Zaměřuje se v zásadě na schopnost konverzovat jak v roli mluvčího, tak posluchače. Důležité je zahrnout i tzv. koverbální chování.

Klenková (2006) uvádí, že již dítě ve věku 2-3 let dokáže pochopit svou roli komunikačního partnera. Lechta (2003, sec. cit. Klenková, Bočková & Bytešníková, 2012) vytvořil následující orientační schéma pro určení vývojové úrovně řeči. Období jsou pojmenována podle nejtypičtějších procesů v nich probíhajících:

- 1. období pragmatizace: do 1. roku života;
- 2. období sémantizace: 1.-2. rok života;
- 3. období lexemizace: 2.-3. rok života;
- 4. období gramatizace: 3.-4. rok života;
- 5. období intelektualizace: po 5. roce života.

2.3 Neřečové oblasti komunikačních dovedností

Abychom na komunikační dovednosti nahlédli komplexně, musíme brát v potaz i oblasti, které je významně ovlivňují. Mnozí z nás si totiž pod komunikací představí pouze řeč či psanou podobu výměny informací, ale ve skutečnosti se na úspěšné a plnohodnotné komunikaci podílí i zrakové a sluchové vnímání, paměť, pozornost či motorika.

Vnímání

„Vnímání je psychický proces, kterým poznáváme to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány“ (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998, s. 127). Receptory smyslových orgánů zachytí informaci, která je následně nervovými vzruchy převedena do analyzátorů neboli korových center jednotlivých smyslových orgánů, kde jsou informace zpracovány. Výsledkem analyticko-syntetického procesu vnímání jsou pak smyslové vjemy, které nás informují o vnější situaci a prostředí i vnitřním stavu našeho organismu (Nakonečný, 1998). Pro účely této práce se budeme věnovat pouze sluchovému a zrakovému vnímání.

Sluch je náš nejcitlivější smysl. Sluchem vnímáme rozsáhlou škálu zvuků, které vznikají kmitáním předmětů v různém frekvenčním rozsahu a síle (Kuthan in Schreiber a kol.

1998). Podle těchto parametrů můžeme zvuky subjektivně dělit na příjemné (např. zpěv ptáků), nepříjemné (např. skřípot nehtů o tabuli), snesitelné či způsobující bolest. Některé zvuky mohou rovněž narušit naši koncentraci a rozptylovat nás (např. hluk aut), jiné nás naopak uklidní a navodí pocit pohody (např. hudba) (Nakonečný, 1998). Nejdůležitější funkcí sluchu je však bezesporu vnímání **zvuků řeči**. Intonace řeči umožňuje rozpoznání prostého sdělení od otázky, rozkazu či přání. Podle síly, barvy a výšky hlasu pak můžeme poznat emoční naladění mluvčího. S ohledem na tyto charakteristiky mluvního projevu přizpůsobujeme naše reakce, a snažíme se tak zajistit co nejúspěšnější výměnu informací (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998).

Důležitými složkami a znaky vyspělého **sluchového vnímání** jsou schopnost naslouchat a vnímat jednotlivé zvuky, schopnost sluchové orientace (lokalizování pohybujícího i nepohybujícího se zdroje zvuku) a sluchového rozlišování (krátké x dlouhé zvuky, vysoké x hluboké tóny apod.), vnímání a reprodukce rytmu, sluchová analýza a syntéza a v neposlední řadě i sluchová paměť (Žáčková & Jucovičová, 2007).

Zrak je náš nejdůležitější smysl, jelikož většina informací k nám přichází právě zrakovou cestou (Kuthan in Schreiber a kol. 1998). Šikl (2012) uvádí, že až 70% smyslových receptorů je umístěno v očích. Základní funkcí zraku je **vidění** a podnětem pro vznik zrakového vjemu je světlo ve formě elektromagnetického záření (Šikl, 2012). Zrakem získáváme informace o barvě, tvaru a velikosti předmětů a jejich vzájemném prostorovém uspořádání. Pomocí zraku také kontrolujeme průběh či výsledek činností jako je psaní, čtení a kreslení (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998).

Základními kvalitami fyziologického vidění jsou dle Šikla (2012) **zraková ostrost** a **barevný kontrast**. Zrakovou ostrotí (označovanou též jako vizus) v podstatě rozumíme rozlišování detailů a vnímání nejmenší možné vzdálenosti dvou bodů, které vidíme odděleně (nesplývají v jeden). To souvisí i se schopností trojrozměrného vidění, které nám umožňuje vidět předměty plasticky. Barevný kontrast závisí na odlišnosti barvy a pozadí, na jakém je původní barva vnímána (Nakonečný, 1998).

Vyspělé **zrakové vnímání** umožňuje úspěšnou pravolevou orientaci a orientaci v prostoru, systematický pohyb očí z levé strany na pravou a ze shora dolů, rozlišování barev, velikostí a tvarů, diferenciaci figury a pozadí, rozlišování podobných či stranově převrácených tvarů, zrakovou analýzu a syntézu a taktéž zrakovou paměť (Žáčková & Jucovičová, 2007).

Paměť

Paměť považujeme za soubor psychických procesů a zároveň za jednu z nejdůležitějších vlastností, díky které si osvojujeme a používáme potřebné poznatky (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998). Proces paměti probíhá ve třech na sebe navazujících fázích. Těmi jsou *vstípení*, kdy si ukládáme do paměti nové informace, následně *uchování* těchto informací a nakonec jejich *vybavování*. (Nakonečný, 1998). V souvislosti s uvedenými fázemi můžeme zmínit i *znovupoznání*, kdy si připomínáme něco již vnímaného a známého, či *zapomínání* (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998).

Paměť můžeme rozdělit na několik druhů. Nejčastěji se setkáváme s dělením paměti podle doby uchování informací. Z tohoto hlediska rozlišujeme tři druhy paměti:

1. **Ultrakrátká (senzorická) paměť** uchovává podněty jen velmi krátkou dobu, po jejímž uplynutí, nejsou-li dále zpracovávány, vymizí. U zrakových podnětů se uvádí uchování po dobu jedné sekundy, u sluchových po dobu čtyř vteřin (Nakonečný, 1998).
2. **Krátkodobá paměť** bývá označována též jako pracovní či operační (Samuel, 2002). Umožňuje vykonávat jednorázové praktické úkony, u kterých informaci potřebnou pro splnění dlouhodobě neuchováváme (pouze několik vteřin, popřípadě minut) (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998). Krátkodobá paměť je limitována i počtem zapamatovaných položek. Nejčastěji se v literatuře uvádí pro vyjádření kapacity zapamatovaného fenomén „sedm plus minus dvě“ (Samuel, 2002).
3. **Dlouhodobá paměť** uchovává informace trvale, za určitých okolností až celoživotně (Nakonečný, 1998). Pokud si tyto informace vybavíme vědomě (např. na základě přímé otázky), jedná se o explicitní typ paměti. Implicitní paměť naopak uchovává zkušenosti nevědomě, a ty se pak nepřímo projevují v našem chování (Kassin, 2007).

V praxi je také důležité rozlišit paměť mechanickou a logickou. **Mechanická paměť** označuje vstěpení informací bez logického porozumění (např. doslovné učení zpaměti). **Logická paměť** se naopak zaměřuje především na pochopení podstaty a vnímání souvislostí a vzájemných vztahů. Logicky zapamatované informace si lépe pamatujeme a snadněji je využíváme v praxi. Pokud při zapamatování informace vyvíjíme volní úsilí, hovoříme o **paměti záměrné**. Jejím opakem je pak **paměť bezděčná**, kdy si věci

pamatujeme zkrátka proto, že nás zaujaly, nebo pro nás mají emoční význam. Poslední dělení rozlišuje paměť na **názornou**, která zahrnuje uchování smyslově získaných podnětů a **slovně logickou**, kdy jsou pro jedince snáze zapamatovatelné informace vyjádřené slovy (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998).

Pozornost

„Pozornost je psychický stav, který zajišťuje po určitou dobu soustředění člověka na jeden jev nebo jednu činnost“ (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998, s. 180). Kassin (2007) k definici doplňuje, že tato pozornost se ale může rychle přesouvat z jednoho podnětu na druhý, což označujeme jako **přenášení pozornosti**, které je pro řadu činností nezbytné. Dalšími vlastnostmi pozornosti jsou její rozsah, stálost/koncentrace, intenzita a rozdělování (Nakonečný, 1998).

Pokud je naše vědomí zaměřeno na jediný podnět či činnost a ostatní vyloučí, jedná se o **selektivní pozornost** (Kassin, 2007). Za nějakou dobu se však koncentrace pozornosti naruší a upoutá nás jiný podnět, jelikož se na jednu činnost nedokážeme soustředit neomezeně dlouho, čímž se zároveň vyvarujeme přepětí nervové soustavy (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998). Zvládneme-li věnovat pozornost dvěma či více činnostem současně, hovoříme o **rozdělené pozornosti** (Kassin, 2007).

Bezděčnou pozornost snadno upoutá to, co nás zajímá nebo nějaká náhlá změna v prostředí (např. hlasitý zvuk, nečekaný pohyb). Doplnkem je následně **pozornost záměrná**, *„která je určována cílem a volnými vlastnostmi“* (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998, s. 182). Ke zlepšení pozornosti můžeme využít různých motivačních prostředků, vhodně upravit režim činnosti či pracovní místo nebo minimalizovat rušivé elementy (Čáp, Čechová & Rozsypalová, 1998).

Motorika

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2001) definuje motoriku jako celkovou pohybovou schopnost organismu, jejíž vývoj probíhá po celý život. Motorická činnost je řízena nervovým systémem a realizována kosterním svalstvem (Dvořák, 2007). Podle Homburgera (sec. cit. Edelsberger & kol., 2000) se motorika skládá z pohybů spontánních (pohyby z vlastního popudu), reflexních (vázané na podnět), záměrných (volní, za určitým účelem) a expresivních (projevy psychického stavu). Motoriku můžeme rozdělit do dvou hlavních oblastí:

1. Hrubá motorika zahrnuje pohyby celého těla, rukou (hra s míčem) a nohou (chůze, běh, skoky). Jedná se o ovládání, koordinaci a držení těla za využití velkých svalových skupin (SPC Ústí nad Orlicí, [online]).

2. Jemná motorika využívá naopak drobné svalové skupiny a bývá někdy též označována jako motorika obratnostní, šikovnostní či dovednostní. Zahrnuje grafomotoriku, oromotoriku a logomotoriku, vizuomotoriku a mimiku.

- a. **Grafomotorika** je označením pro pohybové aktivity související s výkonem grafických činností (psaní, kreslení, malování, rýsování). Důležitý je zde správný vývoj koordinace ruky a oka, která ovlivňuje přesnost prováděných úkonů.
- b. **Oromotorika** představuje pohyby dutiny ústní při žvýkání, polykání, sání, hýbání se rty apod. Souvisí s **logomotorikou**, kterou nazýváme pohyby mluvních orgánů při artikulované řeči.
- c. **Vizuomotorika** propojuje pohyby očí a těla. Souvisí se zrakovou zpětnou vazbou, kontrolou pohybů a se zrakově-prostorovými funkcemi mozku.
- d. **Mimikou** chápeme pohybovou aktivitu obličeje. Ta může být záměrná a vyjadřovat pomocí výrazu tváře naše myšlenky, záměry a pocity, či podvědomá, která reflektuje naše emoce.

(Vyskotová & Macháčková, 2013)

Komunikace je označením pro výměnu a přenos informací. Jedná se o složitý proces, který probíhá v několika na sebe navazujících fázích a plní určité funkce. Známe několik forem komunikace rozdělených podle počtu zúčastněných osob či využitých komunikačních prostředků. Komunikace verbální, uskutečňovaná pomocí mluvené nebo psané řeči, je specificky lidskou schopností. Její kvalita se odvíjí od osvojených dovedností vycházejících z jednotlivých jazykových rovin i od úrovně vyspělosti zrakového a sluchového vnímání, paměti, pozornosti a motoriky.

3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

3.1 Definice a etiologie specifických poruch učení

Definice

Definice specifických poruch učení prošla dlouhým vývojem a změnami, které odrážejí pokroky vědních oborů i měnící se přístup autorů, kteří tyto definice formulují. Z tohoto důvodu se od sebe liší definice z počátku století a současné, stejně jako definice odborníků různých profesí i jednotlivých autorů (Zelinková, 2009).

Specifické poruchy učení byly objeveny na **přelomu 19. a 20. století** a první popsanou formou byly obtíže se čtením (Selikowitz, 2000). Již v roce 1877 užil německý lékař A. Kussmaul termínu „slovní slepota“ a označoval jím pacienty, kteří následkem poškození mozku ztratili schopnost číst, přestože inteligence a zrak byly zachovány. Podobnou ztrátu v oblasti sluchového vnímání nazval „slovní hluchotou“ (Matějček, 1993). V následujících desetiletích postupně přibývalo popisovaných případů dyslexie a probíhaly různé výzkumy, které přispěly k nynějším poznatkům.

Specifické poruchy učení **dnes** stále zůstávají často diskutovaným tématem, pronikajícím i do povědomí laické společnosti. Týkají se především vysokého procenta dětské populace, ale Bartoňová (2012) upozorňuje, že potíže v různé míře přetrvávají až do období dospělosti. SPU postihují 2-4% populace, ale u chlapců je výskyt asi třikrát častější, což souvisí s funkčními odlišnostmi mozku mužů a žen (Bartoňová, 2010, 2012).

V Pedagogickém slovníku jsou vysvětlovány jako *„heterogenní skupina poruch, které se projevují obtížemi při nabývání a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, dále poruchy soustředění aj.“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 224). Jucovičová & Žáčková (2009) dodávají, že tyto poruchy nejsou způsobeny nižším intelektem. Intelektové schopnosti jedinců s SPU jsou v normě, mnohdy mohou být až nadprůměrně inteligentní. Porušeny jsou zejména funkce kognitivní (koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč), percepční (zrakové a sluchové vnímání) a motorické (jemná a hrubá motorika ruky, motorika očních pohybů a mluvidel). Z těchto důvodů jsou tyto poruchy označovány jako **poruchy funkční**, jelikož *„není poškozen tělesný orgán jako takový, ale je narušena funkce centrální nervové soustavy“* (Jucovičová & Žáčková, 2012, s. 5). SPU mají individuální charakter a zasahují

psychiku člověka, taktéž se prolínají do sociální sféry života jedince (Bartoňová in Pipeková a kol., 2010).

Z pohledu lékařského, konkrétně dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností řazeny mezi poruchy psychického vývoje, které nalezneme v kategoriích **F80-F89 Poruchy psychického vývoje**. Zahrnují následující diagnózy:

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 Specifická porucha čtení
- F 81.1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

(Bartoňová in Pipeková a kol., 2010).

V odborné literatuře se můžeme kromě termínu specifické poruchy učení setkat i s termínem *specifické vývojové poruchy učení a chování*. Obě označení jsou však nadřazená pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Dále zahrnují i tři specificky české poruchy, s kterými se v zahraniční literatuře nesetkáme, a těmi jsou dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie (Bartoňová in Pipeková a kol., 2010). Předpona „dys“ znamená rozpor, nebo deformaci. Dysfunkce pak logicky označuje deformovanou či neúplně vyvinutou funkci. Druhá část názvu je odvozena z řeckého označení dovednosti, která je postižena (Zelinková, 1994).

V zahraniční literatuře můžeme specifické poruchy učení najít pod anglickými a německými termíny *learning disability*, *specific learning difficulties*, *spezielle Lernprobleme* či *spezifische Entwicklungsstörungen* (Bartoňová, 2012).

Velice důležité je odlišení specifických a **nespecifických poruch** učení, jež se vyskytují poměrně běžně. Mezi ně řadíme snížení rozumových dovedností, smyslové vady, nedostatečnou motivaci, výchovnou či výukovou zanedbanost (Bartoňová in Pipeková a

kol., 2010) a pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých (Zelinková, 2009).

Etiologie

Do dnešního dne nemáme jednotnou teorii, která by jasně specifikovala příčiny vzniku specifických poruch učení (Bartoňová, 2012). Setkáváme se s řadou různých teorií a hypotéz, z nichž každá přikládá největší váhu jiné příčině. Za velmi důležitou však považujeme teorii **Otakara Kučery**, který se již v 60. letech 20. století se svým kolektivem zabýval problematikou dyslexií. Na základě rozboru případů z řad svých dyslektických klientů v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích vyvodil čtyři hlavní příčiny:

1. lehké mozkové dysfunkce (tehdejší terminologií lehké dětské encefalopatie) – 50% sledovaných;
 2. dědičnost (hereditární příčiny) – 20% sledovaných;
 3. hereditárně-encefalopatická skupina (kombinace dědičnosti a LMD) – 15 % sledovaných;
 4. neurotická nebo nejasná etiologie – zbylých 15% sledovaných
- (Zelinková, 2009 – zpracováno podle Matějčka, 1987).

Selikowitz (2000) uvádí, že za vznikem SPU jen s malou pravděpodobností stojí pouze jediný faktor, ale spíše se jich podílí několik současně. Zelinková (2009) rozděluje příčiny SPU do třech rovin a popisuje je následovně:

Biologicko-medicínská rovina zahrnuje pravděpodobnost projevů a rizik *vlivem genetické výbavy*. Z nejnovějších výzkumů vyplývá, že za vznikem specifických poruch učení nestojí pouze jeden gen, ale podílí se hned několik párů chromozomů, nejvíce zřejmě pár šestý. Genetičtí činitelé hrají významnou roli i při *vývoji mozku* dítěte. Mozek jedinců s SPU vykazuje jisté abnormality zahrnující strukturální a funkční rozdíly. Těmi jsou například symetrie plana temporale (u intaktních jedinců je uloženo asymetricky), větší množství malých neuronů v talamu, nebo odchylky ve stavbě mozkových spojů. V důsledku těchto fyziologických odlišností dochází ke změnám v sluchových procesech, jazykových funkcích, paměti a pozornosti. Tato rovina zahrnuje jako možné příčiny i *zvýšenou hladinu testosteronu* či *deficity mozečku*.

Kognitivní rovina obsahuje skupinu deficitů poznávacích procesů. Řadíme sem deficity v oblasti řeči, jazyka, automatizace a paměti, deficity v časovém uspořádání ovlivňující

rychlost kognitivních procesů a fonologické a vizuální deficity. Většina autorů se shoduje, že příčinou SPU je kombinace více vyjmenovaných deficitů.

Behaviorální rovina věnuje pozornost především chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

V současné době se při bádání po příčinách upouští od chápání specifických poruch učení z hlediska jednotlivých příznaků a naopak se zdůrazňuje **systémový přístup**. Díky němu pohlížíme na jedince komplexněji a vidíme ho jako celistvého člověka se vším, co ho ovlivňuje (Bartoňová in Pipeková a kol., 2010).

3.2 Klasifikace specifických poruch učení

Jak již bylo řečeno v předešlé kapitole, mezi specifické poruchy učení se v České republice řadí dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. „*Tyto typy poruch se mohou u dětí objevovat samostatně, ale často tvoří komplex poruch (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie)*“ (Jucovičová & Žáčková, 2011, s. 13). Poměrně často se vyskytují i na podkladě ADD (syndrom poruchy pozornosti) a ADHD (syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou) (Jucovičová & Žáčková, 2011).

Rizika poruch učení můžeme zaznamenat již v předškolním věku. Odráží se ve všech dovednostech, které by dítě mělo před nástupem školní docházky bezproblémově zvládnout (např. prostorové, zrakové a sluchové vnímání, pravolevá orientace,...). Poruchy učení jako takové ale můžeme diagnostikovat až po té, co dítě zvládne proces čtení a psaní, tedy nejdříve na konci první třídy (Pospíšilová, 2014). Právě učitel bývá nejčastěji osobou, která zaregistruje obtíže dítěte v jistých dovednostech a dá podnět k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, kde po důkladných vyšetřeních odborníci určí typ poruchy a její stupeň (Fiala, 2009). Kvalitní a komplexní zpráva z poradny je podkladem pro reedukaci. Vymezuje oblasti, na které je potřeba se zaměřit a obsahuje vhodné metody či způsoby hodnocení práce (Jucovičová & Žáčková, 2012).

Děti s diagnostikovanými SPU jsou dnes podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, označovány jako **žáci se speciálními vzdělávacími potřebami**. V souladu s právními předpisy pak pedagogové přistupují k využití podpůrných opatření, mezi kterými jsou zahrnuty úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, metody výuky, individuální vzdělávací plán, personální podpora

(asistent pedagoga, školní psycholog, školní speciální pedagog), úprava hodnocení a speciální pomůcky (vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]).

Dyslexie

Dyslexii rozumíme specifickou poruchu čtení „*projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami*“ (Bartoňová in Pipeková a kol., 2010, s. 160). Porucha postihuje rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu (Zelinková, 2009). Žák má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním písmen, rozlišováním tvarově (b-d) či sluchově (b-p) podobných hlásek, přesmykuje slabiky, vynechává či přidává písmena i slabiky, domýšlí si koncovky slov a vynechává či nesprávně používá diakritická znaménka. Značné obtíže se objevují i v procesu automatizace dílčích složek čtení. Často můžeme zaznamenat i artikulační neobratnost, poruchy fluence či nižší celkový jazykový cit (Jucovičová & Žáčková, 2011).

Jak uvádí Jucovičová & Žáčková (2011), příčiny dyslexie spočívají v deficitech ve fonologickém a zrakovém vnímání, v deficitech motoriky očních pohybů a mluvidel, v senzomotorické oblasti a paměti. Podle stejných autorek dyslexie souvisí i s lateralizací a spoluprací mozkových hemisfér, na jejímž podkladě lze dyslexii rozdělit na 2 typy:

1. **P-typ dyslexie** (pravoemisférový) vyznačující se pomalým, neplynulým, namáhavým čtením využívá především pravou hemisféru, levá zůstává nedostatečně aktivována. Čtení je na úrovni percepčních pravoemisférových mechanismů, mezi něž patří vnímání izolovaných hlásek, rozlišování písmen a prostorové uspořádání. U tohoto typu dyslexie zaznamenáváme ve čtení jen malý počet chyb. Při reedukaci je žádoucí se zaměřit na činnosti aktivizující levou hemisféru.
2. **L- typ dyslexie** (levoemisférový) naopak více využívá levou mozkovou hemisféru, pravoemisférové funkce nejsou na potřebné úrovni. Čtení je rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí. Reedukace je zaměřená na aktivizaci pravé hemisféry.

Jošt (2011) konstatuje, že právě kvůli nedostatečné spolupraci hemisfér je pro dyslektické děti náročné spojovat hlásky v slabiky, slabiky ve slova a slova souvisle řadit do vět. Čtení je monotónní bez jakéhokoli náznaku intonace či melodie. Typické je rovněž špatné hospodaření s dechem a orientace v textu (přeskakují řádky, opakují začátky slov aj.).

Z těchto důvodů se čtení stává pro dyslektiky obtížnou a namáhavou činností. Často se soustředí primárně na samotný akt čtení a obsahu textu nevěnují velkou pozornost, následně mohou mít problém s jeho reprodukcí. Důležitým úkolem rodičů a pedagogů je dbát na to, aby dítě četlo správnou technikou a vyvarovalo se dvojímu (tichému) čtení. Čtení ovlivňuje též výkony v cizích jazycích, v naukových předmětech i v matematice (zejména při slovních úlohách) (Jucovičová & Žáčková, 2011).

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha postihující grafickou stránku písemného projevu (Zelinková, 2009). Dítě má problémy s osvojováním a vybavováním písma, napodobením tvaru, spojením hlásky s písmenem a řazením písmen (Bartoňová, 2012). Časté jsou i obtíže s dodržováním velikosti a sklonu písma, udržení písma na řádku, zachováním směru psaní, navazováním písmen, se správnými rozestupy mezi písmeny a dodržováním stejných mezer mezi slovy. Zaznamenat můžeme i chyby ve stanovení hranice slov a v převodu tiskacího písma na psací (Jucovičová & Žáčková, 2009).

Příčinou těchto obtíží je „*funkční porucha motorických drah vedoucích signál z receptoru do centra v mozku a zpět k výkonnému orgánu*“ (Jucovičová & Žáčková, 2009, s. 8).

Podkladem dysgrafie bývá nejčastěji porucha motoriky, drobné svalstvo rukou je ochablé a nepevněné. Většinou se setkáváme i s nesprávným (úchop bez podloženého prostředníku, držení příliš nízko aj.) a křečovitým držením psacího náčiní (Jucovičová & Žáčková, 2009). Žáci tak píší pomalu, neplynule a písmo je hůře čitelné. Obvykle se připojuje i zvýšená chybovost, která se při časově limitovaném psaní ještě násobí, jelikož se děti soustředí hlavně na psaní samotné a gramatická pravidla si nestíhají odůvodňovat. Výsledky pak nekorelují se skutečnými jazykovými znalostmi žáka (Bartoňová in Pipeková a kol, 2010). Pro prověření gramatických jevů jsou tak vhodnější doplňovací cvičení a pro zjištění vědomostí z naukových předmětů by bylo dobré zařadit i ústní zkoušení (Jucovičová & Žáčková, 2009).

Dysortografie

Dysortografie označuje specifickou poruchu pravopisu, která nepostihuje celou oblast gramatiky, ale omezuje se na tzv. specifické dysortografické jevy (Bartoňová in Pipeková a kol, 2010). Mezi ně patří vynechávky a přidávání písmen, nesprávné používání diakritických znamének, přesmykování slabik, záměna hlásek a slabik zvukově podobných

(zahrnuje měkčení), nedodržování hranic slov v písmu (slovo píše dohromady s předložkou či zvrtným zájmenem), komolení slov v důsledku specifického logopedického nálezu a gramatické chyby v písemném projevu za předpokladu, že dítě gramatická pravidla ovládá a v ústní podobě je umí odůvodnit a správně aplikovat (Jucovičová & Žáčková, 2012).

Podkladem dysortografie je porucha sluchové percepce. Děti nedosahují dobrých výsledků v činnostech, které jsou závislé na sluchové diferenciaci, sluchové analýze a syntéze, sluchové orientaci a paměti. Nedostatky ve vyjmenovaných oblastech se nejvíce projevují při psaní diktátu/diktovaného textu. Při opisech a přepisech mohou za chybovosti stát i nedostatky zrakového vnímání (Jucovičová & Žáčková, 2012).

Dyskalkulie

Pod pojmem dyskalkulie se skrývá označení pro specifickou poruchu matematických schopností postihující zvládání základních matematických operací (Bartoňová, 2012). Zelinková (2009) uvádí kategorizaci dyskalkulie dle Nováka, který se inspiroval Koščovým dělením a podle charakteru obtíží rozlišuje šest následujících typů dyskalkulie:

Praktognostická dyskalkulie vyjadřuje obtíže v matematických manipulacích s předměty nebo nakreslenými symboly, tzn. v tvoření skupin či řad a porovnávání počtu předmětů.

Dítě s **verbální dyskalkulií** pociťuje obtíže při určování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů, není schopné vyjmenovat číselnou řadu (vzestupně či sestupně, sudá či lichá čísla) a nezvládá slovně vyjádřit počet předkládaných předmětů.

Lexická dyskalkulie je neschopnost číst číslice, čísla a operační symboly. Podle stupně závažnosti poruchy můžeme pozorovat obtíže se čtením izolovaných číslic i vícemístných čísel, záměny tvarově podobných arabských (3-8) i římských číslic (IV-VI) a chybné čtení vícemístných čísel po jednotlivých číslicích (místo 123 pouze 1,2,3).

Grafická dyskalkulie vyjadřuje neschopnost psát matematické znaky. Jedinec nezvládá psát diktovaná čísla, u vícemístných čísel prohazuje číslice a u písemných početních úkonů nedodržuje psaní jednotek, desítek, stovek apod. pod sebe.

Operační dyskalkulie představuje narušenou schopnost provádět matematické operace, jako je sčítání, odčítání, dělení a násobení. U dětí s tímto typem poruchy dochází k záměně jednoduchých operací a k obtížím při kombinovaných úlohách, kde je nutné si zapamatovat mezivýsledky.

Posledním typem je **dyskalkulie ideognostická**, která se vyznačuje problémy s chápáním matematických pojmů a vzájemnými vztahy mezi nimi. Nejvýrazněji se projevuje při logických řadách, kdy je potřeba odhalit princip a na jeho základě doplnit následující čísla.

Dyspinxie

Dyspinxie označuje specifickou poruchu kreslení význačnou nízkou úrovní kresby (Bartoňová in Pipeková a kol., 2010). „*Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy*“ (Bartoňová, 2012, s. 35). Kresby dítěte jsou často primitivní, chudé, schematické a skládají se z nedokonalých tvarů (Matějček, 1993).

Dysmúzie

Pod dysmúzií si můžeme představit specifickou poruchu schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu. Jedinec s touto poruchou obtížně rozlišuje různě vysoké tóny, nepamatuje si přesné znění slyšené melodie a také nerozezná a nezopakuje daný rytmus (Bartoňová, 2012).

Dyspraxie

Dyspraxie je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 52) definována jako „*motorická neobratnost, obvykle související s dalšími formami specifických poruch učení. Podle MKN-10 je řazena do skupiny specifických vývojových poruch motorické funkce spolu se syndromem neobratného dítěte a vývojovou poruchou koordinace.*“ Dítě se vyznačuje neschopností vykonávat složité úkony, bývá pomalejší, nešikovné a jím vytvořené výrobky působí nevzhledně, což může často vyvolat nechuť k manuálním činnostem (Bartoňová in Pipeková a kol., 2010).

3.3 Specifický logopedický nález

Narušenou komunikační schopnost typickou pro osoby s SPU označujeme termínem specifický logopedický nález (SLN), který zahrnuje artikulační neobratnost, specifické asimilace a narušený jazykový cit (Tomická, 2002). Slovo „specifický“ je zvoleno na základě výsledků výzkumu prováděného v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Zde Žlab a jeho spolupracovníci zaznamenali při práci s žáky s dyslexií jisté poruchy řeči/výslovnosti, které pojmenovali jako artikulační neobratnost a specifické asimilace. Stejně obtíže byly následně zaregistrovány i u dětí s lehkou dětskou encefalopatií (LDE), u nichž byly po cíleném vyšetření téměř vždy zaznamenány výrazné projevy dyslexie či dysortografie. Tento výzkum prokázal, že zastoupení zmíněných forem

narušení komunikační schopnosti je v běžné populaci mizivé, kdežto u dětí s LDE (později byl používán termín lehké mozkové dysfunkce – LMD, dnes odborníci preferují označení ADD a ADHD) a dyslexií, potažmo dysortografií, naopak velmi časté. Proto byly tyto poruchy záhy považovány za příznačné pro (v tehdejší terminologii) LMD a nazvány poruchami specifickými, odlišovanými od ostatních poruch řeči (Žlab, Šturma & Šotolová, 1983).

Žlab & Škodová (in Škodová & Jedlička, 2003) chápou SLN jako poruchy komunikace, na jejichž vzniku se podílí LMD a označují je jako *specifické poruchy řeči či výslovnosti*. Nedostatky a obtíže se mohou projevovat v jednotlivých jazykových rovinách, rovněž mohou ovlivňovat rozsah slovní zásoby. Tito jedinci se hůře vyjadřují, zaměňují pojmy, nepřesně chápou význam některých slov či sdělení a problematicky aplikují různá gramatická pravidla a vztahy (určování slovních druhů a mluvnických kategorií, skloňování, shoda podmětu s přísudkem apod.). Tento komplex vzájemně propojených řečových poruch autoři nazývají jako dysfatický syndrom.

Artikulační neobratnost

Artikulační neobratnost je označení pro „*odchylku řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky (všechny) i celá jednoduchá slova, ale selhává při realizaci složených a víceslabičných slov*“ (Žlab, 1990 sec. cit. Dvořák, 2007, s. 126). Dítě například správně vysloví slova pára a plavba, ale místo *paroplavba* již vyslovuje zkomolené verze, jako jsou třeba *parobravba* a *pravopravba*. Velké potíže také činí slova s předponou „nejne“, která je často vyslovována pouze jako „nej“, nebo je naopak zdvojena na „nejnej“. Při snaze vyslovit slova správně si dítě často pomáhá pohyby hlavou, rukou i celého těla (Žlab, Šturma & Šotolová, 1983).

„*Artikulace je údajně namáhavá, těžkopádná, nápadně neobratná, někdy i těžko srozumitelná*“ (Žlab, 1990 sec. cit. Dvořák, 2007, s. 126). Dvořák (2007) zastává názor, že určitá přirozená artikulační neobratnost se vyskytuje u každého dítěte při osvojování nových a pro dítě složitějších slov (víceslabičná a složená slova, slova se střídáním tupých a ostrých sykavek apod.), postupně však mizí. Tentýž autor považuje artikulační neobratnost za symptom **vývojové verbální dyspraxie**, kterou můžeme diagnostikovat, přetrvávají-li obtíže u většího množství slov nebo dlouhodobě vzdorují terapii. Jde o deficit orálně motorického plánování a organizování artikulované řeči na úrovni slov (Dvořák, 2003).

Specifické asimilace

Jedná se o oblast, kdy dítě nedovede vyslovovat artikulačně či akusticky blízké hlásky, pokud jsou na sebe navázány, jsou v těsné blízkosti nebo v rychlém sledu. V těchto případech dochází ke spodobě hlásek či jejich vypouštění. Vyskytují-li se stejné hlásky ve slově izolovaně, jejich výslovnost je bezpečná a korektní (Žlab, Šturma & Šotolová, 1983). Specifické asimilace můžeme rozdělit do tří následujících skupin:

1. **Asimilace sykavkové** vyjadřují spodobu sykavek řad „s“ a „š“. Například ve slovech švestky, špačci a cvrčci dojde ke spodobě a dítě vyslovuje *svestky/švešky, špaci/spaci a cvrci/čvrči*. Tato asimilace může být považována i za zvláštní typ artikulační neobratnosti (Edelsberger & kol., 2000).
2. **Asimilace tvrdých a měkkých hlásek d, t, n – d', t', n'** se projevují nesprávnou výslovností slov, v nichž se tvrdé a měkké hlásky střídají. Dítě vyslovuje hodiny, vlněný a prázdniny jako *hodyny/hodini, vlnený/vlnění a práznyiny/prázniny*. Někdy může být výslovnost též nejasná, setřelá, obojetná, což znemožňuje rozpoznat, jestli dítě vyslovilo hlásku měkce či tvrdě. Tato forma je spojena s poruchou fonemického sluchu a mnohdy ji objevíme dříve v písemném projevu než v mluvené řeči (Žlab, Šturma & Šotolová, 1983).
3. **Asimilace znělých a neznělých souhlásek** znamená, že „*hláska mění svou znělost (nebo neznělost) vlivem sousední hlásky, tj. dochází k vzájemnému přizpůsobení znělosti hlásek ve skupině, např. jsou-li ve slově vedle sebe dvě hlásky, z nichž jedna je znělá a druhá neznělá, dochází při výslovnosti ke spodobě*“ (Dvořák, 2007, s. 29).

Jazykový cit

Utváření jazykového citu je závislé na zkušenostech a schopnosti přenášení gramatických pravidel mezi podobnými jazykovými strukturami (Zelinková, 2009). Žlab (sec. cit. Zelinková, 2009) v této souvislosti uvádí, že jazykový cit znamená schopnost zvládat gramatická pravidla s různou mírou přesnosti i bez jejich předchozího teoretického osvojení. Bezpochyby tak záleží i na rozumových schopnostech, vrozených předpokladech a na vnějším okolí (jazykové vzory). V literatuře se můžeme setkat taktéž s označením jazyková či lingvistická kompetence (Zelinková, 2009).

Žlab & Škodová (in Škodová & Jedlička, 2003) potvrzují, že většina dětí s SLN má snížený jazykový cit a že výsledky téměř všech jedinců s dyslexií se ve zkoušce jazykového citu pohybují v pásmu defektu, což se odráží i v řadě školních dovedností. Nejznámější, finančně dostupnou a časově nepříliš náročnou zkouškou je Žlabova zkouška jazykového citu, která je určena dětem od první do páté třídy. Skládá se z pěti subtestů s postupně se navyšující obtížností a slouží k odhalení dysgramatismů, jež se v mluveném projevu dětí s SLN často vyskytují (Zelinková, 2009).

Mezi specifické poruchy učení v České republice řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmúzii, dyspinxii a dyspraxii. Tyto poruchy se hojně vyskytují v dětské populaci, děti s SPU bývají podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, řazeny mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Etiologie poruch je doposud nejednotná, mezi možné příčiny řadíme vliv genetických činitelů, strukturální a funkční rozdíly ve vývoji mozku i deficity poznávacích procesů. U dětí s SPU se často vyskytují typické vady řeči označované jako specifický logopedický nález, který zahrnuje artikulační neobratnost, specifické asimilace a snížený jazykový cit.

4 ANALÝZA KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

4.1 Cíle výzkumného šetření a metodologie

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce je analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení. V souladu s tímto cílem byly vytyčeny i **cíle dílčí**, kterými jsou:

- analýza lexikálně-sémantické roviny;
- analýza foneticko-fonologické roviny;
- analýza morfologicko-syntaktické roviny;
- analýza pragmatické roviny;
- analýza oblasti zrakové a sluchové percepce.

Na základě uvedených dílčích cílů byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

Výzkumná otázka 1: Jaké obtíže se u dětí vyskytují v obsahové stránce projevu?

Výzkumná otázka 2: Jaké obtíže se u dětí vyskytují ve formální stránce projevu?

Výzkumná otázka 3: Jaké obtíže se u dětí objevují v oblasti zrakové a sluchové percepce?

Výzkumné šetření má **kvalitativní charakter** a k jeho realizaci byly využity tyto **metody a techniky**:

- zúčastněné pozorování vybraných žáků při výuce a o přestávkách;
- polostrukturovaný rozhovor s pedagogy, kteří žáky vyučují;
- polostrukturovaný i nestrukturovaný rozhovor s vybranými žáky;
- anamnestické dotazování rodičů;
- analýza dostupné dokumentace (zápisy z PPP, IVP);
- analýza studijních výsledků, výstupů a materiálů;
- analýza výsledků činnosti.

Výzkumné šetření bylo zahájeno až po podepsání informovaných souhlasů zákonnými zástupci vybraných dětí. V rámci zachování anonymity nejsou v práci uvedena žádná konkrétní jména ani údaje, které by případně umožnily identifikaci dětí. Při průběhu vlastního šetření byly žákům zajištěny rovné podmínky.

4.2 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Charakteristika místa šetření

Výzkumná část práce byla realizována na běžné základní škole v obecním městě Středočeského kraje, která je zároveň i školou spádovou pro okolní osady a obce. Škola se skládá ze dvou pavilonů, školní jídelny a sportovní haly. Každý pavilon je určen jednomu stupni základní školy a má svůj vlastní vchod, jednotlivé budovy jsou však vzájemně propojeny dlouhou chodbou. Jídelna, která prošla v létě 2016 rekonstrukcí, a moderní sportovní hala jsou oběma stupňům společné. Ke škole patří i rozsáhlý pozemek, na kterém jsou postupně stavěny běžecké dráhy, pískoviště a hřiště s různými povrchy. Před školou jsou vybudovány zpomalovací retardéry a na dopravu i bezpečnost při přecházení dohlíží v ranních hodinách městští policisté. Celý areál školy je zabezpečen počítačovým a kamerovým systémem.

Výuka zde probíhá v devíti postupných třídách podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Školu navštěvuje 353 žáků (180 chlapců, 173 dívek) rozdělených do osmnácti tříd (průměrný počet žáků ve třídě je 19-20). Ve škole je přítomno 21 učitelů, 2 asistenti pedagoga a 4 vychovatelé. Od 1.1.2017 zde nově působí i speciální pedagog.

Na škole je využíváno 23 učeben, které jsou moderně zařízeny a postupně vybavovány interakčními tabulemi. Přízemní prostory jsou poskytovány pro výuku žáků základní umělecké školy se sídlem v nedalekém okresním městě. V přístavbě nad jídelnou jsou v současné době provozovány dvě třídy mateřské školy, která má vlastní vedení a jejíž centrální budova je vzdálená asi půl kilometru.

Po skončení výuky mají žáci možnost navštěvovat školní družinu (kapacita 111 dětí, 4 třídy) nebo některý z nabízených zájmových kroužků. Mezi ně patří například házená, florbal, zdravotní kroužek, keramika, sborový zpěv, cizojazyčné kroužky, lukostřelba a Klub mladých diváků (pořádá zájezdy na divadelní představení, muzikály aj.). Žákům prvního stupně je nabízen kroužek Logopedické prevence, který je zaměřen na procvičování a nápravu řeči.

Charakteristika výzkumného vzorku

Pro účely výzkumu byli vybráni tři žáci základní školy, kterým byly diagnostikovány specifické poruchy učení. Všichni tři jsou individuálně integrováni (o integraci opakovaně žádají ředitele školy) a mají sestavený individuální vzdělávací plán, na jehož tvorbě se

podíleli třídní učitelky a pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Vybraní žáci navštěvují tento akademický rok 5. ročník základní školy.

Charakteristika chlapce A

Chlapec se narodil v polovině listopadu 2005 jako druhé dítě. Těhotenství matky bylo rizikové a k porodu došlo 3 týdny před očekávaným termínem. Samotný porod však proběhl bez komplikací a fyziologickou cestou. Postnatální motorický vývoj dítěte nevykazoval žádné výrazné obtíže, rodiče zaznamenali pouze opožděný nástup chůze - chlapec začal chodit až v 17,5 měsících. Po psychické stránce se dítě vyvíjelo zcela normálně, chlapec byl usměvavý a přátelský. V řeči se taktéž nevyskytovaly žádné abnormality, dítě bylo rodiči vnímáno jako komunikativní. V září 2009 nastoupil chlapec do běžné mateřské školy nedaleko bydliště, kde se rychle adaptoval a zapadl do kolektivu. V září 2012, tedy ve věku necelých 7 let (6 roků a 9,5 měsíců), chlapec započal svou školní docházku.

První obtíže zaznamenala matka ve druhé třídě, kdy dítě zaostávalo ve čtení, psaní a hůře vyslovovalo, což se nejvíce odráželo ve výsledcích v českém jazyce. Z těchto důvodů se matka obrátila v roce 2014 na pedagogicko-psychologickou poradnu, kde byly chlapci diagnostikovány **dysgrafie, dysortografie a dyslexie**.

Chlapec vyrůstá v úplné rodině společně se svou patnáctiletou sestrou, která navštěvuje poslední ročník stejné základní školy. I jí byly diagnostikovány SPU - dysgrafie a dyslexie. Matka (42 let) má dokončené středoškolské vzdělání s výučním listem a pracuje ve firmě poskytující úklidové služby. Otec (53 let) má rovněž středoškolské vzdělání ukončené výučním listem a živí se jako řidič nákladního auta. Rodina žije na vesnici v rodinném domě s rozsáhlým pozemkem. Každoročně společně jezdí na hory, o čemž chlapec rád vypráví.

Volný čas chlapec tráví s kamarády, hraje florbal, poslouchá hudbu, dochází do školního klubu nebo pomáhá rodičům. V budoucnu by se chtěl stát traktoristou.

Analýza výchovně-vzdělávacího procesu

V jazycích chlapec dosahuje podprůměrných výsledků a řadí je k nejméně oblíbeným předmětům. V českém jazyce mu činí největší potíže diktáty (na pěti řádcích udělá až osmnáct chyb). Chybuje v diakritice, v určování hranic slov a pádů podstatných jmen, vynechává písmena. Na procvičování gramatických jevů využívá doplňovací cvičení.

Velmi nerad píše slohové práce - tempo psaní je pomalé, ruka je těžkopádná, tlačí na pero. Písmo je dysgrafické, neupravené; chlapec neudrží tvar ani řádek, obtahuje a škrťá. Výkon v anglickém jazyce nejvíce ovlivňuje rozdílnost psané a mluvené podoby slov, v gramatice však také často chybuje. Zde paní učitelka k prověření znalostí využívá především ústní zkoušení.

V matematice si chlapec vede průměrně. Baví ho násobilka, naopak nejobtížnější jsou pro něj slovní úlohy a počítání písemných příkladů. Průměrných výsledků dosahuje i v naukových předmětech, v kterých si nestihá psát výpisky a kopíruje si je od spolužáků. Mezi jeho nejoblíbenější předměty patří informatika, tělesná výchova, výtvarná výchova a pracovní činnosti.

Žák i pedagogové na podkladě IVP při výuce využívají tyto doporučené metody: prodloužený výklad (chlapec si lépe pamatuje slyšené), intenzivnější procvičování, ústní zkoušení (sám ho preferuje), prodloužení času na kontrolu a dokončení práce, kontrolu pochopení zadání, častou zpětnou vazbu a sezení v předních lavicích. Ačkoli by žák raději seděl v lavicích zadních, je si vědom, že přední jsou pro něj vhodnější. Jak sám řekl: „*Nemůžu dozadu, protože jsem ten.... mám papíry.*“

Chlapec se na výuku pravidelně připravuje s rodiči, kteří s ním píší úkoly a pomáhají mu s učením na testy. Každý týden má doučování z českého a anglického jazyka. Do školy chodí rád, se svými spolužáky vychází dobře, nestraní se kolektivu a nevyhledává konflikty. Paní učitelka je pro něj autorita a plně ji respektuje.

Charakteristika chlapce B

Chlapec pochází z první gravidity matky, narodil se v polovině května 2006. V průběhu těhotenství matka nepozorovala žádné obtíže, dítě se narodilo v termínu, porod proběhl císařským řezem bez komplikací. Matka uvádí, že důvodem k sekci byl její zdravotní stav a chlapec se narodil zcela zdravý. V motorickém vývoji dítěte rodiče nezaznamenali žádné abnormality či opoždění, ba naopak. Chlapec byl od mala velice aktivní a čiperný, již v 9. měsíci chodil sám. V psychickém vývoji a vývoji řeči rodiče taktéž nezaregistrovali žádné nedostatky. V září 2010 dítě nastoupilo do běžné mateřské školy, odkud bez odkladu školní docházky pokračovalo na běžnou školu základní, kterou navštěvuje od září 2012, tedy od svých 6 let (6 let a 4 měsíce).

První školní obtíže zaznamenala matka již na konci první třídy, kdy dítě četlo a psalo znatelně hůře než vrstevníci, nedokázalo déle udržet pozornost a bylo rychle unavitelné. Své postřehy zkonzultovala s třídní učitelkou a následně se obrátila na pedagogicko-psychologickou poradnu, v jejíž evidenci je syn od června 2013. V září 2014 byly chlapci diagnostikovány **dyslexie, dysortografie a dysgrafické potíže na základě oslabení grafomotoriky**. Paměť a pozornost jsou rovněž oslabeny.

Své poruchy si chlapec uvědomuje, nedokáže je však přesně pojmenovat. Při plnění úkolů se o nich zmínil slovy: „*Mám takový papíry, který mi trochu pomáhaj. Třeba diktáty mám kratší.*“

Chlapec vyrůstá v úplné rodině a má sedmiletého bratra. Ten se také narodil sekci, navštěvuje 2. ročník stejné školy a momentálně se u něj objevují příznaky poruchy pozornosti. Matka (41 let) má střední vzdělání s maturitou a pracuje jako účetní. Otec (44 let) ukončil své vzdělání výučním listem a je majitelem odtahové služby. Chlapec bydlí společně s bratrem, rodiči a prarodiči ve velkém domě na kraji města. Rodina patří k chlapcovým nejčastějším námětům ke konverzaci, neustále vypráví různé historky ze společně strávených chvil (převážně z dovolených).

Ve volném čase se věnuje především fotbalu, občas rybaří, tráví čas s kamarády a o víkendech pomáhá doma. V dospělosti by se chtěl věnovat autům.

Analýza výchovně-vzdělávacího procesu

Chlapec je ve škole snaživý a aktivní. V českém jazyce podává průměrné výkony a shledává ho nejméně oblíbeným předmětem. Největší obtíže mu činí diakritika, rozlišování tvrdých a měkkých slabik, určování hranic slov a psaní velkého písmena na začátku věty. Často zaměňuje hlásky „s“ a „z“, „t“ a „d“. Chybuje v určování mluvnických kategorií sloves a v pádech podstatných jmen. Slohové práce píše nerad, tempo psaní je pomalejší a ruka není dostatečně uvolněná. Přestože je písmo kostrbaté, je dobře čitelné. V anglickém jazyce velmi zaostává v písemném projevu, není schopen správně složit či napsat větu. Slovní zásobu má ale dobrou.

V matematice dosahuje průměrných výsledků. Baví ho všechny početní operace, jeho silnou stránkou je sčítání. Nemá rád slovní úlohy, a to především kvůli potížím se čtením. Celkově čte pouze, když ho něco zaujme nebo jen kratší komiksové příběhy. V přírodovědě a vlastivědě dosahuje lehce nadprůměrných výsledků a k získávání

informací preferuje ústní výklad. Ke svým oblíbeným předmětům řadí jednoznačně tělesnou výchovu.

Chlapec je vzděláván podle IVP. Pedagogové dodržují stejné metody jako u předešlého chlapce a navíc zařazují postupy související s narušením koncentrace. Těmi jsou střídání činností, možnost pohybového uvolnění, zadávání kratších úkolů (zásada „méně a často“), využití dotyku k upoutání pozornosti apod.

Žák se snaží psát úkoly sám a neví-li si rady, požádá o pomoc rodiče. V současné době se učí především na testy (s rodiči), v prvních třech třídách se učil každý den. Do školy chodí rád, přestože adaptace zpočátku probíhala neúspěšně. V první třídě měl sklony spolužákům ubližovat, tyto tendence však byly překonány. Nyní je chlapec přátelský, se svými spolužáky vychází a zastává roli „třídního šaška“. Pani učitelku plně respektuje.

Charakteristika chlapce C

Chlapec se narodil jako třetí syn v pořadí na konci října 2004, ve 42. týdnu těhotenství, který bývá označován jako hranice pro přenášení. Celé těhotenství probíhalo normálně, porod byl proveden císařským řezem bez komplikací. Motorický i psychický vývoj, stejně jako vývoj řeči, nezaznamenal žádné odchylky od normy. V dětství se u chlapce objevily dýchací potíže, později diagnostikované jako astma. V září 2008 nastoupil do běžné mateřské školy, v září 2011 (6 let a 10 měsíců) pak do běžné školy základní.

V druhé třídě se u žáka objevily značné potíže ve čtení, psaní a v matematice, kterých si všimli jak sami rodiče, tak i třídní učitelka. Žákově chování začalo touto dobou obsahovat agresivní projevy. Od března 2013 je chlapec v evidenci pedagogicko-psychologické poradny, kde mu byly diagnostikovány **dysgrafie, dyslektické čtení, dysortografická problematika**. Pracovníci PPP doporučili chlapci vyšetření psychiatrem, který následně přidal ke stávající diagnóze i **poruchu emocí a ADHD**. Tato porucha je u chlapce medikována stimulancii (Ritalin), aktuálně v komedikaci s nízkou dávkou antipsychotik (Risepro). Druhý ročník chlapec nakonec kvůli propadnutí z matematiky opakoval. V témže školním roce byl žák hodnocen „dobře“ z chování, od této doby se u něj často vyskytují kázeňské problémy (krádeže, ubližování spolužákům, porušování školního řádu). V roce 2014 byl z důvodu přetrvávajících výrazných výchovných problémů kontaktován OSPOD (Orgán sociálně právní ochrany dětí).

Chlapec pochází z neúplné rodiny, rodiče jsou rozvedení. Vyrůstá ve společné domácnosti s matkou a dvěma bratry. Nejstaršímu bratrovi je 17 let a navštěvuje střední odborné učiliště. Prostřednímu bratrovi je 15 let a v letošním roce bude vycházet základní školu. Oba bratři mají dyslexii a jsou hyperaktivní. Matka (39 let) má dokončené základní vzdělání a pracuje jako operátorka skladu. Otec (38 let) má rovněž základní vzdělání, v současnosti je nezaměstnaný. Chlapcův otec bydlí v pár kilometrech vzdálené vesnici, se synem se vídá převážně o víkendech.

Ve volném čase chlapec hraje florbal a futsal, chodí ven s kamarády, poslouchá českou hudbu nebo sleduje filmy. V dospělosti by chtěl být elektrikářem.

Analýza výchovně-vzdělávacího procesu

Výsledky chlapce jsou značně ovlivněny impulzivitou a slabou motivací k výkonu. V českém jazyce konstantně dosahuje podprůměrných výsledků. Zaměňuje krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké souhlásky, „s“ a „z“ a vynechává diakritiku. Diktáty ani slohy rád nemá, dobře se mu ale daří v prepisech, v kterých má nízký počet chyb při dobrém tempu. Tempo psaní je normální, přetrvává křečovitý úchop a tlak na pero. Písmo působí velikostně nejednotně, místy je kostrbaté, přesto velmi dobře čitelné. V anglickém jazyce si vede průměrně, zvládne se naučit slovíčka i složit věty.

Při osvojování informací ve vlastivědě a přírodovědě se odráží špatná četba (chlapec nečte rád), informace přijímané sluchovou cestou si pamatuje snáze. V matematice se již zlepšil, dosahuje průměrných výsledků a kromě slovních úloh v žádné oblasti nijak výrazně nezaostává. Pro ověření výsledků preferuje písemnou formu, oceňuje její anonymitu (ostatní nevědí jeho odpovědi). Mezi své oblíbené předměty řadí informatiku, výtvarnou a tělesnou výchovu.

Žák je vzděláván dle IVP, je k němu přistupováno se stejnými zásadami a postupy jako k předešlým chlapcům. Třídní učitelka nastavila chlapci pravidla a hranice chování, které žák dodržuje. Cílem je předcházet afektivnímu chování a pomoci chlapci se lépe začlenit do kolektivu. S paní učitelkou vychází a respektuje ji.

Domácí úkoly si píše sám a přiznává, že docela „lajdačí“. Na úkoly zapomíná a píše je až večer. V roce 2015 mu dokonce byla za zapomínání úkolů a pomůcek udělena třídní důtka. Chlapec přiznává, že školu nenavštěvuje moc rád. Čas by raději trávil se svými kamarády kdekoli jinde.

4.3 Vlastní šetření

Úkoly jsou inspirovány publikacemi Školní zralost (Bednářová & Šmardová, 2011) a Diagnostika předškoláka (Klenková & Kolbábková, 2002). Obtížnost je přizpůsobena věku žáků.

ANALÝZA LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÉ ROVINY

1. Aktivní a pasivní slovní zásoba

Chlapcům byl předložen obrazový materiál složený z šedesáti fotografií (viz příloha) zachycujících předměty z běžného života napříč různými oblastmi (příroda, nářadí aj.). Při prvním setkání byla zkoušena aktivní slovní zásoba. Při druhé návštěvě byly pasivně prověřeny nejisté či nepoznané obrázky, o jejichž pojmenování byli žáci požádáni i při posledním setkání.

A. Chlapec pojmenovával obrázky svižně. Chyboval pouze u zvířat (znal je, jména si nepamatoval). Čtyři obrázky pojmenoval po nápovědě. Pasivně všechny fotografie poznal. Při poslední návštěvě polovinu zvířat (dvě ze čtyř) pojmenoval.

B. Chlapec pojmenovával obrázky s rozvahou. Chyboval především u fotografií přírodnin (pletl si kaštiny a žaludy, nepoznal jeřabiny a cuketu). Děrovačku označil jako „propíchávku“. Šest obrázků rozeznal po nápovědě. Pasivně všechna slova poznal, při poslední návštěvě pojmenoval vše kromě jeřabin.

C. Chlapec byl nejistý. Tři obrázky pojmenoval po nápovědě, osm obrázků pojmenovat nedokázal. Nejvíce chyboval u zvířat a věcí z domácnosti. Pasivně všechny obrázky poznal, při poslední návštěvě určil polovinu z nich.

2. Porozumění pokynům

Chlapcům bylo připraveno šest úkolů, které prověřovaly orientaci v prostoru, zručnost, fantazii a logické myšlení. Úkoly byly zadány v souvětích (maximálně o 3 větách), k jejich plnění však byli chlapci instruováni po jednotlivých krocích.

A. Chlapec byl v plnění úkolů poněkud nejistý. V mezikrocích se ujišťoval a vše promýšlel. Nejvíce se soustředil na vystřihávání hvězdy, záleželo mu, aby měla osm cípů. Výsledná hvězda nakonec měla sedm cípů různé velikosti a různého tvaru. Chlapec splnil všechny úkoly.

B. Chlapec plnil úkoly opatrně. Chyboval v úkolech zaměřených na představivost a orientaci v prostoru. Za nejnáročnější považoval stříhání hvězdy. Nejprve si vystříhl malý pětiúhelník, následně do něj od krajů vystříhoval drobné trojúhelníky, aby tak utvořil cípy hvězdy. V průběhu tohoto úkolu několikrát omlouval své stříhání.

C. Třetí chlapec plnil úkoly velmi rychle. Chyboval při úkolech zaměřených na orientaci (převážně v prostoru, místy i na pracovní ploše), byl však schopen se opravit.

3. Popis obrázku

Chlapcům byl předložen pestrobarevný obrázek cirkusového vystoupení. Nejprve jim byl ponechán prostor pro vlastní popis, následně byly pokládány doplňující otázky. Cílem bylo zjistit, jak detailně a výstižně dokážou obrázek popsat.

A. Chlapec obrázek samostatně popsal asi pěti krátkými stručnými větami typu „Je tu...“/ „Tady je...“ spojenými s ukazováním. Při popisu opomenul prostorové uspořádání, děj obrázku a barvy. Při určování geometrických tvarů si byl nejistý. Použitá slovní zásoba byla chudší, nepoužíval přídavná jména ani číslovky. Projev působil plynule.

B. Chlapec začal popis slovy „Na obrázku vidíme...“, nicméně po chvíli sklouzl k prostému ukazování a pojmenovávání věcí. Všiml si detailů, pojmenoval vše, zaváhal pouze u geometrických tvarů. Prostorové vztahy a barvy opomenul, dvakrát zmínil děj obrázku. K vyjádření velikosti předmětů používal přívlastky. Samostatný popis byl obsáhlý. Chlapec mluvil rychle a několikrát nastala chvíle, kdy si nemohl vybavit vhodné slovo – v těchto chvílích vyvozoval „mmm“, hýbal rukama a občas luskl.

C. Chlapec samostatně popsal obrázek v několika málo větách, využíval větnou konstrukci „Tady je...“ a ukazoval. Projev působil krátce, stručně a chudě. Barvy ani děj obrázku nezmínil, přídavná jména nepoužíval. Na doplňující otázky odpovídal správně, u popisu geometrických tvarů neváhal. Chlapec mluvil rovnoměrným tempem bez projevů neplynulosti.

4. Poznání a pojmenování chyb

K úkolu bylo použito šesti obrázků, na každém z nich byla vyobrazena nějaká chyba. Nejprve měli chlapci tuto chybu najít a pojmenovat, následně vysvětlit, jak by to bylo správně.

A. Chlapec chyby na obrázku rozeznal okamžitě a bez váhání, všechny také dokázal opravit. Chybu neuváděl ve větě, pouze jí pojmenoval (př.: hranaté slunce). K vyjádření správné skutečnosti používal stručné věty, které obsahovaly podstatné informace.

B. Chlapec rozeznával chyby bez dlouhého rozmýšlení a všechny opravil. Vyjadřoval se v krátkých, leč účelných větách. Od obrázku k obrázku se nepřesouval v řádcích, nýbrž ve sloupcích.

C. Chlapec tento úkol plnil opět svižně, chyby rozeznal a opravil. Popisoval je heslovitě, správnou skutečnost vyjadřoval pomocí vět „Má být....“.

5. Význam pojmu

Chlapci měli definovat osm známých slov („Představ si, že nevím, co to je. Jak by si mi to vysvětlil/popsal?“). Cílem bylo zjistit, zda vystihnou základní vlastnosti či funkce a jak podrobně dokážou věci popsat.

Chlapec A.

AUTO	„ <i>můžeš jezdit, čtyři kola, sedačky, pásy, volant, kufr, motor</i> “
KOČKA	„ <i>lenoší, čtyři nohy, hlava, kožich, ocas</i> “
SKŘÍŇ	„ <i>můžeš tam dávat oblečení, knížky ve škole, je prostorná</i> “
LŽÍCE	(vyslovuje „žlice“), „ <i>železná, jí se s ní polívka a pudink</i> “
OKURKA	„ <i>dlouhá, je v ní moc vody, zelená</i> “
KLADIVO	„ <i>železný, dřevěný půrko, můžeš zatloukat hřebíky do dřeva</i> “
ČEPICE	„ <i>chlupatá, je v ní teplo</i> “
KYTARA	„ <i>hraje se na ní, ze dřeva, dva druhy strun – plastový, železný, má pět strun</i> “

Na základě chlapcových vysvětlení by se dala rozpoznat čtyři slova, dvě jsou příliš obecná (auto, kočka) a dvě nevýstižná (okurka, čepice). Chlapec slovům nepřiradil nadřazený pojem, zaměřil se na funkci, vzhled či materiál. K vyjádření funkce používal nejčastěji druhou osobu čísla jednotného nebo třetí osobu rodu středního. Chlapec se vyjadřoval převážně heslovitě. Slovní zásoba byla poměrně rozsáhlá. Koncovky přídavných jmen se neshodovaly s rodem podstatného jména (–ý místo –é).

Chlapec B.

„*Je to*“

AUTO	„ <i>kus železa s motorem, čtyři kola</i> “
KOČKA	„ <i>živá postava, čtyři nohy, dlouhý tělo, ocas, uši</i> “

SKŘÍŇ	<i>„velký kus dřeva, může mít šuplíky (na ponožky, oblečení), nahoře tyč – můžeš všet bundy, musí být ranínka“</i>
LŽÍCE	<i>„kus železa, kousek tyčky, na konci prohloublý kus železa, nabírá se tím polívka“</i>
OKURKA	<i>„zelenina, jí se, je to dlouhý, má zelenou kůžičku, zelená vodička, dělá se z ní okurkový salát“</i>
KLADIVO	<i>„kus dřeva, na konci železo, zatloukaj se s tím hřebíky, může být gumový, jedna část tupá do čtverce, druhá část do dlouhý špičky“</i>
ČEPICE	<i>„vyšíváný, nosí se to na hlavě, aby na hlavu nepadal sníh; do vody – aby se nenamočily vlasy“</i>
KYTARA	<i>„kus dřeva s pěti strunama, když cvrnkáš, dělá to hezký zvuk, na konci prohloublý“</i>

V chlapcových definicích dominoval popis materiálu, který určoval jako první. Soustředil se především na detailní popis vzhledu daných věcí, k některým uvedl i nejvíce charakteristickou funkci. V projevu se objevilo několik nepřesností, které se týkaly pojmenování (např. „kůžička“ místo slupky, „živá postava“ místo zvířete), výslovnosti („ranínka“ místo ramínka) a spisovnosti („prohloublý“ místo prohloubený, „zatloukaj“ místo zatloukají). K popisu využíval třetí osobu rodu středního („Je to...“). Použitá slovní zásoba byla pestrá, obsahovala různá přídavná jména (s neadekvátními koncovkami) a slovesa. Popis působil obsáhle.

Chlapec C.

AUTO	<i>„čtyři kola, volant, tři pedály – spojka, brzda, plyn, ruční brzda, řadící páka, pět sedaček, kufr, na benzín, na naftu“</i>
KOČKA	<i>„čtyři packy, ocas, dvě oči, nos, pusa, vousy, dvě uši“</i>
SKŘÍŇ	<i>„dřevěná, dvoje dveře, poličky“</i>
LŽÍCE	<i>„dřevěná, plastová, skleněná, stříbrná, kulatá“</i>
OKURKA	<i>„zelená, nakrájený, celý“</i>
KLADIVO	<i>„velký, malý“</i>
ČEPICE	<i>„kulatá s bambulí, barevná, jednobarevná“</i>
KYTARA	<i>„dřevěná, barevná, tři nebo čtyři struny, jak se to ladí“</i>

Chlapec se v definicích věnoval převážně vzhledu věcí, popřípadě materiálům. Slova popisoval pomocí podstatných a přídavných jmen, která za sebou pouze vyjmenovával.

Věty nepoužil. Funkce věcí nezmínil. Na základě chlapcových výpovědí byla většina pojmů neidentifikovatelná. Jedná se především o ty, k jejichž popisu využíval přídavná jména. Použité koncovky se většinou shodovaly s rodem podstatného jména. Slovní zásoba byla poměrně rozsáhlá.

6. Tvoření protikladů - antonym

Chlapci tvořili opaky k předříkávaným slovům, tedy k podstatným i přídavným jménům a k příslovcím.

A. Chlapec zpočátku váhal v terminologii, ale po několika ukázkových dvojicích si na princip tvorby antonym vzpomněl. K přídavným jménům tvořil protiklady hbitě a bez jediné chyby. U podstatných jmen pracovní tempo mírně kleslo a chlapec své odpovědi zvažoval. Spíše než s určením opaků měl však problém se správnými tvary slov (např. smutnost), jedenkrát použil sloveso (pravda – lžeš). Jednu dvojici určil chybně, tvary slov po upozornění na jejich nesprávnost opravil. Opaky příslovcí rovněž promýšlel, všechny určil správně.

B. Přídavným jménům tvořil chlapec antonyma velmi rychle, jednou se mylil. U podstatných jmen a příslovcí pracovní tempo kleslo. Nejobtížněji chlapec tvořil protiklady podstatným jménům, při nichž i nejvíce chyboval. U příslovcí se dopustil jedné chyby.

C. Chlapec podával u tvoření protikladů konstantní výkony. Pokud odpověď nevěděl, čekal na radu. U každého slovního druhu potřeboval pomoc s dvěma slovy, která po dopomoci vytvořil správně. Samostatně udělal chybu u třech slov, v každé kategorii u jednoho.

7. Tvoření slov podobného významu – synonym

Úkol využíval šesti obrázků vystihujících činnosti. Ty měli chlapci určit a následně k nim vytvořit synonyma.

A. Chlapec u pěti obrázků určil vyobrazenou činnost, šestý pojmenoval s dopomocí. Samostatně vytvořil jedno synonymum („povídá“ k „mluví“), druhé pak s pomocnými otázkami a přenášením situací z obrázků do běžného života. Čtyři obrázky zůstaly bez synonym.

B. Chlapec obrázky hodně popisoval (opět ve sloupcích), a přestože opakovaně tvrdil, že úkolu rozumí, synonyma netvořil. Na pobídku „Jak bys to mohl říci jiným slovem?“ prohluboval popis obrázku či se snažil vymyslet zcela odlišnou činnost. Nedokázal si určit

klíčová slova, ke kterým by synonyma tvořil. Z těchto důvodů byla zvolena ústní alternativa úkolu, kdy chlapci byla přímo předřikávána konkrétní slova. Takto jedno synonymum utvořil („koukat“ k „dívat“).

C. Aktivita na obrázcích určoval chlapec bezproblémově. Klíčová slova si sám nezvolil, byla mu předřikávána. Žák utvořil jedno synonymum („běží“ k „utíká“).

8. Tvoření nadřazených a podřazených pojmů

Úkol prověřoval nejen rozsáhlost slovní zásoby, ale především schopnost řadit slova do celků podle společných rysů. Chlapci začali tvorbou pěti pojmů nadřazených, po jejich zvládnutí přešli k jmenování podřazených slov k pěti kategoriím.

A. U nadřazených pojmů chlapec našel názvy pro dvě kategorie. Třetí kategorii určil chybně, čtvrtou nepřesně (leč uznatelně) a poslední pojmenoval po nápovědě první slabikou (slovo „*měl na jazyku*“).

Podřazená slova chlapec vyjmenovával s rozvahou. Několikrát potřeboval pomoc s pojmenováním věcí (věděl, že do kategorie patří, ale nemohl si vybavit název – př.: rajče: „*je to červený, má to v sobě malý pecičky a občas to vystříkne, když se do toho kousne*“) a několikrát začal pomocí přívlastků obměňovat totéž slovo. Podstatná jména uváděl střídavě v jednotném a množném čísle. V průměru vyjmenoval ke každé kategorii 6 slov (5-9).

B. V určování nadřazených slov si chlapec vedl průměrně. Dva názvy určil správně (bez potřeby slyšet všechny zástupce), u třetího potřeboval nápovědu první slabikou, u čtvrtého se mylil a páté kategorii přiřadil jiný (uznatelný) název.

U podřazených slov chlapec prokázal pestrou slovní zásobu. Jednotlivá slova vyjmenovával rychle bez delšího přemýšlení. Vyčerpal-li svou zásobu, začal opakovat slova již vyřčená. Dvě slova obměňoval pomocí přívlastků a dvě zařadil do nevhodné kategorie. Při vyjmenovávání používal jednotné i množné číslo. V průměru vyjmenoval ke každé kategorii 7,4 slov (6-11).

C. Chlapec určil tři nadřazená slova, čtvrtou kategorii nazval nepřesně. Poslední skupinu pojmenoval správným obecným názvem, bližší společný rys nenašel („*zvířata*“ místo „*hmyz*“).

Podřazená slova jmenoval chlapec poměrně pomalu, mezi jednotlivými se dlouze zamýšlel. Pokud vyčerpal svou zásobu, zakončil řadu průpovídkami typu „*Nevim.*“ nebo

„Stačí?“. Slova uváděl v jednotném čísle. V průměru vyjmenoval ke každé kategorii 5,2 slov (3-11).

9. Citové zabarvení

Žáci pracovali s osmi kartičkami, na nichž byly napsány věty obsahující jedno citově zabarvené slovo (dle svého uvážení si je žáci četli sami, nebo jim byly předčítány). Chlapci nejprve slovo hledali, poté určovali jeho druh.

A. Chlapec si četl věty potichu sám pro sebe. V hledání zabarvených slov byl poněkud nejistý. Tři z nich ve větě zcela přehlédl, jedno našel až na několikátý pokus. Při určování druhu slov chlapci pomáhalo přiblížení situace („*Zní to zle.*“), na jehož základě pak rozlišoval slova na hanlivá a lichotná. Sedm slov určil správně.

B. Při vysvětlování úkolu chlapec požádal, zda by raději mohl používat slova „hezký“ a „hnusný“, jelikož se mu lépe pamatují a původní pojmy jsou pro něj složité. Věty si nechal předčítat. Šest zabarvených slov našel okamžitě, nad dvěma váhal. Všechna určil správně. U dvou hanlivých slov sám od sebe uvedl jejich neutrální (pro chlapce „slušnější“) tvar.

C. Chlapec si polovinu vět přečetl sám, druhou si nechal předčítat. Všechna citově zabarvená slova poznal velmi rychle a následně je také určil.

10. Pořekadla a přísloví

Chlapcům bylo předloženo osm známých pořekadel a přísloví, která měli vysvětlit, nebo se pokusit přiblížit situaci, za jaké je slyšeli.

A. Chlapec dvě přísloví z osmi neznal. Všechna ostatní slyšel, pět z nich se po vybídnutí pokusil vysvětlit. Čtyři vystihl.

B. Chlapec čtyři z osmi přísloví neznal, s ostatními se setkal. První přísloví vysvětlil pro konkrétní situaci, ale nezobecnil ho. Zbývajícím třem příslovím, poté co mu byly vysvětleny, dodával (nesprávné) příklady z praxe (označeno hvězdičkou).

C. Chlapec čtyři přísloví nikdy neslyšel, tři pasivně znal. Žádné nevysvětlil. K tomuto úkolu přistupoval laxněji než k ostatním a nejevil moc snahy.

	A	B	C
Bez práce nejsou koláče.	„ <i>Musíš si to nejdřív odpracovat.</i> “	„ <i>Nepracuješ, nedostaneš peníze,</i>	zná, nevysvětlí

		<i>nekoupíš si koláč.“</i>	
Kdo jinému jámu kopá, sám do ní padá.	<i>„Chce někomu ublížit, ublíží sobě.“</i>	<i>*„Dítě kope díru.“*</i>	zná, nevysvětlí
Komu není rady, tomu není pomoci.	<i>„Je tvrdohlavý.“</i>	<i>*„Maminka se chce učit s Janičkou správně, vystřelí jen tak.“*</i>	nezná
Oko za oko, zub za zub.	nezná	nezná	nezná
Potrefená husa nejvíce kejhá.	<i>„Kdo to udělal, nejdříve se ozve.“</i>	nezná	nezná
Práce kvapná málo platná.	<i>„Nedělá.“</i>	<i>*„Zatlouká hřebíky a zatlouká každý špatně.“*</i>	zná, nevysvětlí
Ranní ptáče dál doskáče.	zná, nevysvětlí	zná, nevysvětlí	<i>„Ráno musíš vstát.“</i>
Tak dlouho se chodí se džbánem pro vodu, až se ucho utrhne.	nezná	nezná	nezná

Tab. 1: Analýza lexikálně-sémantické roviny - pořekadla a přísloví

11. Metafory a přirovnání

Chlapcům bylo předloženo pět metafor a šest přirovnání. Princip úkolu byl totožný s úkolem předešlým.

A. Chlapec tři z pěti metafor pochopil a vysvětlil. Rovněž porozuměl principu přirovnání, jeho odpovědi většinou vhodně vystihly konkrétní situaci. Každé své vysvětlení, jak lze zaregistrovat v tabulce, začal pomocí „že“ (pravděpodobně jako zkrácení věty „Znamená to, že...“).

B. Chlapec dvě metafory vystihl, jednu vysvětlil z části a dvě naopak interpretoval nevhodně. Přirovnání pochopil v kontextu věty kromě dvou příkladů správně. Na chlapci bylo chvályhodné, že se vždy snažil odpověď vymyslet.

C. Chlapec metaforu mimo jedné neznal, tuto zmíněnou náležitě vysvětlil. Dvě přirovnání vystihl, dvě se pokusil vysvětlit a s dvěma se nesetkal.

	A	B	C
Naslouchal zpěvu řeky.	„Naslouchal někomu.“	„Že si třeba sedl k řece a poslouchal, jak hezky šumí.“	nezná
Má srdce z kamene.	nezná	„Že je tupej, že je hloupej.“	nezná
U nás je hlavou rodiny táta.	„Hlavou jako vůdcem.“	„U nás je vedoucí táta.“	nezná
Dědečkův proslov byl zlatý hřeb večera.	„Hřeb jakože nejlepčí.“	„Dědeček hezky povídal, mluvil nejvíc a nejhezčejš.“	nezná
Tomáš má černé myšlenky.	„Černé že myslí na něco špatného.“	„Vymýšlí velký kraviny.“	„Má jako hnusný myšlenky.“

Tab. 2: Analýza lexikálně-sémantické roviny - metafory

	A	B	C
Byl jsem tam jak páté kolo u vozu.	„Že na něj nemluvili.“	„Byl jsem tam úplně zbytečně.“	nezná
Je pilný jak včelička.	„Že je rychlý a dělá skoro všechno.“	„Je strašně.... Ondra doběhnul tam, tam, tam a ještě se pak zeptal, jestli může znovu.“	„Je chytrý.“
Jen co uviděl injekci, byl bílý jak stěna.	„Že se bojí injekcí.“	„Že se strašně bál až zblednul.“	„Je mu špatně.“
Jde mu to jak psovi pastva.	„Že mu to nejde.“	„Když se třeba někdo hodně učí a jde mu to.“	nezná
Okamžitě přestaň, jsi jak utržený ze řetězu!	„Že ať přestane a nezlobí.“	„Jako že moc vyvádíš.“	„Je blbý.“

Vypadá to tu jak po výbuchu, co jsi dělal?	„Že bordel udělal.“	„V pokoji máš velký bordel.“	„Že tam je jako bordel.“
--	---------------------	------------------------------	--------------------------

Tab. 3: Analýza lexikálně-sémantické roviny - přirovnání

ANALÝZA FONETICKO-FONOLOGICKÉ ROVINY

1. Fonematický sluch

Chlapcům byly předřikávány dvojice slov a bezvýznamových slabik, u kterých rozpoznávali, zda jsou shodné (shodné dvojice byly také zařazeny) nebo odlišné (lišily se jednou hláskou či samohláskou).

A. Chlapec rozlišoval slova i bezvýznamové slabiky až na několik dvojic správně. Jeho chyby spočívaly v nerozeznání délky samohlásek, v rozlišení tvrdých a měkkých slabik či souhlásek „m“ a „n“.

B. Chlapec se při rozpoznávání dvojic dvakrát mylil. Poprvé chyboval v rozlišení délky samohlásek (v jiných dvojicích založených na stejném principu byl úspěšný), podruhé určil dvojici stejných slov jako odlišnou. Několikrát požádal o opakování.

C. Chlapec se při rozlišování dvojic uchýlil k pěti chybám, jež spočívaly v nerozeznání délky samohlásek nebo tvrdých a měkkých souhlásek. Přibližně při třetině odpovědí si byl nejistý, odpovídal tázavým tónem. Některé dvojice potřeboval zopakovat.

2. Tvoření rýmů

1. část: S vizuální oporou

V první části úkolu bylo chlapcům předloženo dvanáct kartiček s obrázky (a popisem), které tvořily šest rýmů. Žáci je k sobě měli přiřadit.

A. Při prvním pohledu na kartičky vypadal chlapec zmateně a nevěděl, jak začít. Po pomoci s prvním rýmem tvořil další rýmy samostatně a svižným tempem.

B. Chlapec měl zpočátku obavy o svou úspěšnost. Řešení si v klidu promýšlel, pracoval s rozvahou. Všechny rýmující se dvojice našel samostatně.

C. Chlapec se nejprve úkolu zalekl. S první dvojicí potřeboval pomoc, ostatní pak sestavil samostatně. V průběhu úkolu si slova tichým hlasem předřikával.

2. část: Bez vizuální opory

V druhé části úkolu tvořili chlapci devět rýmů pouze na základě sluchu. Záměrně byla použita i dvě slova z části první a bylo pozorováno, zda si chlapci rýmy zapamatovali, nebo jestli utvořili vlastní.

A. Chlapec hodně váhal. Několikrát k danému slovu vyslovil první, co ho napadlo (př. křížovátka – „*stuj*“), posléze až hledal rým. Rýmy ke slovům z první části cvičení si zapamatoval a použil je jako svou odpověď. Celkem žák utvořil pět rýmů.

B. Chlapec vymyslel pět rýmů. Při jejich tvorbě obvykle měnil pouze jedno písmeno ve slově. K dvěma slovům z první části si rýmy pravděpodobně nezapamatoval, utvořil své (nerýmující se) dvojice.

C. Chlapec našel rýmy ke čtyřem slovům. Pokud ho žádný hned nenapadl, nepřemýšlel nad ním a odpověděl „*Ne*.“. Ke slovům z první části si rýmy nevybavil a neutvořil je, ale uvědomoval si, že se tam tato slova objevila.

3. Analýza a syntéza slov

1. část: Analýza

První část úkolu byla zaměřena na sluchovou analýzu, chlapci určovali počty slabik předříkávaných slov.

A. Chlapec členil slova na slabiky ústně (nevytleskával). Působil jistě. Vysloveně chyboval pouze ve třech případech, kdy slovům přiřadil neodpovídající počet slabik (jedno slovo nedokázal vyslovit, tudíž bylo jeho rozdělení takřka nemožné). V několika slovech použil jiné slabikování, než bylo připravené v záznamovém archu, ale jelikož určování slabičných hranic závisí spíše na jazykovém citu jedince (s výjimkou několika pravidel, která neporušil), byly mu tyto odpovědi uznány za správné.

B. Chlapec slova členil ústně bez vytleskávání. Místy byly hranice slabik nerozeznatelné a bylo třeba žádat chlapce o opakování. Žák chyboval v šesti slovech, určoval jim neadekvátní počet slabik. Čtyři slova se neshodovala se záznamovým archem, odpovědi však byly uznatelné.

C. Chlapec si pomáhal vytleskáváním. Byl nejistý a téměř polovinu slov rozdělil špatně. Těmto slovům určil o slabiku méně. Začátky slov členil správně, ale konce rychle dořekl a ponechal bez rozdělení (ma-li-novník, ko-lem-jdoucí, u-če-bnice,...).

2. část: Syntéza

Chlapcům byly předřikávány v různém pořadí slabiky, které tvořily vždy jedno slovo. Slovo bylo celkem čtrnáct (deset tříslabičných, tři čtyřslabičná, jedno pětislabičné). Primárně měli chlapci slova skládat na základě sluchu, při neúspěchu jim byla nabídnuta vizuální opora (tzn. kartičky se slabikami ve stejném pořadí, v jakém byly vyslovovány).

A. Na základě sluchu rozeznal chlapec s jistotou dvě slova. Velmi často si zafixoval některou slyšenou slabiku a začal tvořit slova na ní začínající, zbylé slabiky již nebral v úvahu. Dvakrát také ze slyšených slabik utvořil „větu“ (ni-dál-ce - „někdo je v dálce“, ku-knih-tví-pec - „koukni se do knihy“). S vizuální oporou složil samostatně pět slov, čtyři pak s dopomocí. Pouze dvě slova zůstala nesložená.

B. Po prvním neúspěšném pokusu složit slovo pomocí sluchu, kdy chlapec utvořil slovo zvukově podobné (dář-len-ka – Dášenska), požádal, zda může pracovat pouze s kartičkami, „že to takhle na sluch nedá“. Se zrakovou oporou byl chlapec úspěšný, nesložil jen jedno slovo. Při skládání si slabiky či jejich první spojení stále opakoval. Někdy zkoušel různé obměny pořadí, někdy slovo určil okamžitě.

C. Na základě sluchu chlapec rozpoznal jedno slovo, o ostatní se neúspěšně pokusil. Některá odhadoval na základě zvukové podoby (chod-le-no – koleno), u některých tvořil slova začínající na první vyřčenou slabiku. Několikrát ze slabik složil naprosto odlišné slovo (tor-mo-ka – konvička), nebo si jej zcela vymyslel (ža-ka-bič - bdižeka). S vizuální oporou slova po chvíli složil.

4. Určení první a poslední hlásky ve slově

Chlapcům byla předřikována jednotlivá slova, u kterých opakovali první a poslední hlásky.

A. Chlapec jednou zaměnil „s“ a „z“ na začátku slova, ostatní hlásky určoval správně.

B. Chlapec považoval úkol za poměrně obtížný. Slova si tlumeně opakoval sám pro sebe. Určil všechny začínající hlásky. U pěti slov zaměnil konečnou hlásku za některou z prostřední části slova (př. vaříč – ř).

C. Chlapec si své odpovědi promýšlel, ani jednou nechyboval.

5. Sluchová paměť

Úkol byl rozdělen do tří částí, v každé z nich měli žáci opakovat slyšené. První část obsahovala smysluplné jednoduché věty, druhá smysluplná souvětí. Třetí část se skládala z dvojic až pětic náhodně po sobě jdoucích slov.

A. Jednoduché věty chlapec reprodukoval doslovně a se stejnou intonací. Při opakování souvětí několikrát přidal slova navíc (neměnila význam vět). Dvojice a trojice náhodně uspořádaných slov opakoval správně. U čtveřic jedenkrát zapomněl slovo. Obtíže nastaly při zapamatování pětic, u kterých chlapec slova vynechával, přeříkával je v jiném pořadí, měnil jejich číslo nebo je nahrazoval jinými slovy.

B. Jednoduché věty chlapec opakoval zcela identicky s větami slyšenými. Z přednesených souvětí žádné neinterpretoval přesně (měnil slovosled, slova zaměňoval a vynechával). U náhodně uspořádaných slov chlapec bezchybně opakoval dvojice, první obtíže v zapamatování se objevily u trojic. U čtveřic zapomenutá slova nahrazoval vlastními. Z pětic si vždy vybavil tři slova (ve dvou ze tří případů vynechal slova uprostřed), která vyjmenovával v libovolném pořadí. Pokud si nemohl vzpomenout, opakoval stále dokola slova již vyřčená.

C. Chlapec iteroval jednoduché věty doslovně, intonaci si místy měnil podle svého. V souvětích se objevilo několik nepřesností (změny slovosledu). Dvojice a trojice opakoval chlapec správně. U čtveřic nedodržoval pořadí slov. K pětícím uváděl vždy tři slova, jedno z nich však bylo vymyšlené (s původním slovem mělo společnou počáteční slabiku). Ve výsledku se tak s prvotní pěticí shodovala dvě slova.

6. Naslouchání

Žákům byl přečten jeden krátký příběh z Nových Mikulášových patálií (Gosciny, 2006), následně jim byly pokládány kontrolní otázky. Ty byly zaměřeny na příběhovou linii, jména a číselné údaje. Během čtení bylo pozorováno i chování a soustředění chlapců.

A. Chlapec se střídavě věnoval svému okolí a čtenému textu. V odpovědích byl však úspěšný. Zapamatoval si hlavního hrdinu, linii příběhu i drobnější a číselné detaily. Selhal u názvů a jmen (ostatních postav, místa děje apod.).

B. Chlapec během čtení textu pozorně poslouchal. Zodpověděl otázky týkající se příběhu a správně si pamatoval i polovinu číselných údajů. Chyboval ve jménech a v drobnějších detailech.

C. Chlapec byl při čtení nepozorný, věnoval se svému okolí a hrál si s věcmi na stole. Z vyprávění mu v paměti utkvěl hlavní hrdina, závěr příběhu (nikoli celý děj) a číselné údaje. Více informací si nevybavil.

ANALÝZA MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÉ ROVINY

1. Poznání nesprávně utvořené věty

Chlapcům bylo řečeno deset vět, ve kterých byla špatně aplikována gramatická pravidla a jejich úkolem bylo tyto chyby rozpoznat a větu opravit.

A. Chlapec automaticky rozeznal nesprávně utvořené gramatické tvary. Při jejich opravě dvakrát chyboval. Poprvé nepoužil správnou předložku pro daný pád, podruhé špatně vystupňoval přídavné jméno.

B. Chlapec chyby rozeznal a opravil je. Delší věty neinterpretoval přesně, slova zaměňoval a vynechával. Silně se zde projevíly žákovy sklony k opakování, v každé větě zopakoval nějakou část (minimálně) dvakrát. Většinou rychle vyslovil první dvě slova, a jelikož v tempu nedokázal pokračovat, začal znovu pomaleji. Jindy opakoval konce vět.

C. Chlapec chyby rozeznal, při jejich opravování působil nejistě. Na konci vět často zdvihl hlas na znamení otázky a čekal na ujištění. Chyby však opravoval správně.

2. Doplnění slov ve správném tvaru do příběhu

Chlapcům byly vybrány dva krátké příběhy z knihy Co dělá peřina, když jí je zima? (Rožnovská, 2011), v nichž byla některá slova nahrazena obrázky. Chlapci četli příběh nahlas, obrázky pojmenovávali a doplňovali do příběhu.

A. Chlapec při čtení slabikoval, vynechával nadpisy a četl téměř monotónně. Pokud intonoval, tak především dle svého citu a v místech, která se neshodovala s interpunkcí textu. Vyrážel předložky a často se přeříkával. Chyboval v měkkých a tvrdých hláskách (žat'ukal), v délce hlásek (páty), do některých slov přidával písmena (hrned). V případech kdy za sebou následovaly dva obrázky, mezi ně doplnil slova navíc, nejčastěji slovesa. Někdy si přečetl začátek slova a zbytek si domyslel, přestože s tímto slovem věta ztrácela význam. V samotném doplňování obrázků se téměř nemýlil, jen výjimečně použil jiný pád či zaměnil čísla. Rýmování doplňovaných obrázků při jejich pojmenovávání ignoroval.

B. Již od začátku chlapec upozorňoval, že není dobrý čtenář. Při čtení si ukazoval prstem, znatelně slabikoval, byl nejistý a neplynulý. Nadpisy nečetl, rýmování textu si všiml.

Převážně dodržoval intonaci danou textem, svou zařadil zřídka. Snažil se číst rychle, čímž více docházelo k přečtení a k domýšlení slov na základě vizuální podoby („ulička“ - Lucka). Opakovaně přidával do vět slova a do slov písmena (nastřehoval). Chyboval v délce samohlásek (ma se lip). Často si vymýšlel slova nezapadající do kontextu vět („u rtěnky“ - u Týnky, „do polívky“ - do polibků, „říká“ - zuří apod.). Většinu obrázků doplnil ve správném tvaru. Chlapec měl tendence text komentovat asociovanými příhodami ze svého života.

C. Chlapec četl plynule po slovech, slabikování bylo znatelné spíše u delších a méně známých slov. Nad složitějšími slovy se pozastavil a zkoušel je opakovaně číst do doby, dokud si nebyl jistý jejich správností. Nejvíce chyboval v délce samohlásek a hodně vynechával souhlásky/samohlásky ve slovech („pradnice“ - parádnice, „uří“ - zuří apod.). Na začátku každého příběhu četl rychleji a plynuleji než na jeho konci, úroveň čtení znatelně klesala. Intonoval průměrně. Interpunkci textu částečně dodržoval. Nad některými obrázky váhal, při jejich doplňování nejčastěji zaměňoval jednotné a množné číslo.

3. Užívání předložek

Chlapcům byl poskytnut černobílý obrázek matky s dětmi v předsíni. Žákům byly pokládány otázky zaměřené na prověření orientace v obrázku a správné užívání předložek.

A. Chlapec se v obrázku rychle zorientoval a polohu věcí určoval správně. Své odpovědi vyjadřoval strohými větami, místa více nespecifikoval. Polohu nejčastěji popisoval pomocí schéma „něco je u něčeho“. Z vlastní iniciativy nepoužíval „mezi“, „vedle“ aj, po vybídnutí tyto předložky užíval vhodně. Při určování vpravo/vlevo a nahore/dole nechyboval.

B. Chlapec odpovídal pomocí vět „To je...“. Ve svých výpovědích byl stručnější. V obrázku se orientoval rychle. Pojmy vlevo/vpravo, nahore/dole a jiné předložky používal bezchybně.

C. Chlapec byl v odpovědích stručný. Několikrát měl tendence na dotazované předměty ukazovat, a to zejména ve chvílích, kdy hledal vhodnou předložku. Pojmy vpravo/vlevo měl zažité, nahore/dole nepoužíval a odpovídal jiným způsobem („Kde je věšák?“ - „Přidělaný na zdi.“). Po doptání polohu určil.

4. Skloňování podstatných jmen

Chlapci skloňovali několik podstatných jmen všech rodů v jednotném i množném čísle.

A. Chlapec si uvědomoval, že se skloňuje v sedmi pádech, ale za sebou si je nepamatoval. Při skloňování váhal, jakým pádem právě skončil a jaký následuje. Místy si nepamatoval, v kterém čísle skloňuje. Celou dobu velice inklinoval k sedmému pádu, který použil už místo druhého a nahrazoval jím pak každý následující. Pomocí něj také dokončoval skloňování jednotlivých slov, přestože mu předtím byly řečeny správné pádové otázky (př. „o kom, o čem – s hlavolamem“; „bez koho, čeho – s básněma“). Samotnému sedmému pádu na závěr přiřadil jiné pádové otázky. Celkově skloňování působilo chaoticky a neobešlo se bez dopomoci. Nad koncovkami množného čísla chlapec váhal, tvary slov v jednotném čísle byly většinou správné. Ke konci úkolu chlapec skloňoval lépe než na jeho začátku.

B. Chlapec konstantně zaměňoval druhý a třetí pád. Ostatní pády měl zafixované, a pokud se spletl, sám se opravil. Žák obtížně určoval koncovky podstatných jmen („s policistem“) a častokrát se v důsledku váhání nad správným tvarem překl. Čím déle se snažil slovo vyslovit, tím více ho komolil („s lahovalem“ – s hlavolamem, „o prteželi“ – o petrželi).

C. Chlapec byl v pořadí pádů nejistý, pevně zafixovaný měl první a pátý. Pokud nad pádem váhal, použil šestý nebo sedmý. Při skloňování si nepamatoval, jakým pádem skončil, proto se neobešel bez dopomoci. U chlapce bylo možné v průběhu úkolu zaregistrovat znatelný progres. Postupně si pamatoval více pádů a poslední podstatné jméno skloňoval téměř samostatně. V množném čísle nepoužíval vhodné koncovky („o otcím“), často se vracel ke koncovkám čísla jednotného.

5. Časování sloves

Úkol se skládal ze dvou částí. V první části byla chlapcům řečena věta (či souvětí o dvou větách) v jistém čase, ten měli určit a následně větu převést do zbývajících dvou časů. V druhé části pak chlapci časovali konkrétní slovesa.

A. Časy zadaných vět chlapec rozpoznal a byl si vědom, v jakých časech tvořit věty zbývajících. Dnes, zítra a včera aplikoval adekvátně časům. V souvětích mnohdy používal slovesné tvary, které společně netvořily významem správnou větu (př. „*Včera nám odpadla hodina fyziky a budeme místo toho mít přírodovědu.*“). Nejčastější chybou byla záměna budoucího a přítomného času.

Při samostatném časování si chlapec nepamatoval přesný sled osob. V množném čísle zaměňoval první a druhou osobu. Třetí osoby čísla jednotného a množného regulérně

prohazoval (v jednotném čísle používal „oni“, v množném „on, ona, ono“). Tvary časovaných sloves tvořil převážně správně.

B. V tomto úkolu se nejvýrazněji projevíly chlapcovy sklony vše opakovat, díky čemuž působil projev neuspořádaně. U souvětí převáděl do zbývajících časů nejprve první části vět, zopakoval je, až poté převáděl druhé poloviny. Délkou vět byl překvapený. Zadané časy převážně poznal a zbylé správně určil. Tvary sloves používal většinou v souladu s časem. Provedené chyby spočívaly v míchání různých časů do jednoho souvětí, nebo v použití přičestí minulého pro vyjádření přítomnosti. Dnes, zítra a včera užíval vhodným způsobem.

U časování se chlapec konstantně mýlil v třetí osobě čísla množného, které přisuzoval zájmena „oni, on, ona, ono“. Ostatní osoby měl zautomatizované, chyboval jen zřídka. V první a druhé osobě čísla množného času minulého vynechával „jsme“ a „jste“.

C. Chlapec obtížně určoval časy zadaných vět, následně si nepamatoval časy zbývajících. Dnes, zítra a včera užíval nepatřičně („*Zítra jsem se koukal na bazén, jestli bude otevřený.*“). Použité slovesné tvary časům rovněž neodpovídaly. Nejčastěji používal čas minulý, přítomný tvořil nejobtížněji.

Při časování tvořil chlapec tvary adekvátní požadovanému času. Pořadí osob neměl pevně zafixováno. První osobu čísla jednotného zaměňoval s druhou osobou čísla jednotného, nebo s první čísla množného. Třetí osobě čísla jednotného přisuzoval zájmeno „oni“. Po upozornění na chybu se opravoval na „on, oni, ona“.

6. Jednotné a množné a číslo

V první části úkolu chlapci tvořili množné číslo podstatných jmen ve dvou variantách, které se lišily koncovkou. V druhé části chlapci naopak tvořili číslo jednotné.

A. V určování množného i jednotného čísla si byl chlapec jistý. Chyboval pouze jednou, konkrétně při tvoření množného čísla pro *génia*, které určil jako „dva géniosové, devět géniusů“.

B. Chlapec si byl jistý a jednotné i množné číslo určoval správně. Chyboval u tvarů pro *genia*.

C. Chlapec si byl jistější při tvorbě množného čísla. Taktéž chyboval jen u tvarů pro *génia*.

7. Stupňování přídavných jmen

Chlapcům byla předříkávána přídavná jména v základním tvaru. Jejich úkolem bylo vytvořit druhý a třetí stupeň na základě pravidelného i nepravidelného stupňování.

	A		B		C	
	2. stupeň	3. stupeň	2. stupeň	3. stupeň	2. stupeň	3. stupeň
malý	menší	nejmenší	větší, opr. na menší	největší, opr. na nejmenší	nejmenší	-
barevný	více barevný	eště více barevnější	barevnější	nejbarevnější	víc barevnější	-
kulatý	kulatější	největší koule	kulatější	nejkulatější	kulatější	nejkulatější
zajímavý	zajímavější	nejvíc zajímavější	zajímavě	nejvíc zajímavý	zajímavě	nejzajímavější
řidký	řidký	nejřidší	málo řídký	hodně řídký	řídce	nejřídce
měkký	měkkejší	nejměkčí	mětší	nejmětší	nejměkčí	hodně měkký
pestrý	pestřejší	nejpestřejší	hodně pestrý	velmi pestrý	nejpestrý	nejmíň pestrý
hladký	hladčejší	nejhladčí	velmi hladký	hodně hladký	hladce	nejhradčí
velký	eště větší	největší	větší	největší	největší	větší
opuchlý	ještě opuchlejší	nejopuchlejší	málo opuchlavý	hodně opuchlavý	nejopuchlejší	opuchlejší

Tab. 4: Analýza morfologicko-syntaktické roviny - stupňování přídavných jmen

A. Chlapec neměl zcela pevně zafixovány principy tvorby druhého a třetího stupně, v průběhu cvičení mu byly opětovně připomínány. Třetí stupeň tvořil úspěšněji.

B. První tři přídavná jména stupňoval chlapec dle správných pravidel a zdálo se, že je má pevně zafixované. Náhle se však uchýlil ke stupňování pomocí příslovčí intenzity, tvary přídavných jmen neměnil. I přes připomínání vhodného principu u tohoto stupňování chlapec zůstal do konce úkolu.

C. Přestože chlapec opakovaně potvrzoval, že stupňování rozumí, úkol zahájil tvorbou antonym. Při skutečném stupňování jednotlivé stupně zaměňoval, často tvořil příslovce nebo si jimi pomáhal.

ANALÝZA PRAGMATICKÉ ROVINY

Chlapec A

V chlapcově projevu přetrvává artikulační neobratnost, obtížněji vyslovuje sykavky a má menší slovní zásobu. Při samostatném projevu je opatrný, vyslovuje pomalu, místy zadržává. V těchto chvílích buď mlčí a s pohledem do prázdna hledá vhodné slovo, nebo vydává pomocné „mmm“. Někdy si též pomáhá luskáním prstů. Tyto projevy se znásobují, je-li si chlapec odpovědi nejistý či se cítí nepříjemně. Mimika odpovídá chlapcovým emocím, jeho psychické rozpoložení je z tváře dobře čitelné.

Chlapec je v kontaktu s cizími a dospělými osobami velmi nesmělý, odpovídá slušně a stručně, své odpovědi nerozvádí. Oční kontakt navazuje pouze na krátkou chvíli, pak zrak odvrací. Po překonání prvotního ostychu začíná být komunikativnější a více se otevírá. S blízkými osobami a kamarády komunikuje spontánně, mluví rychleji a více gestikuluje.

Chlapec je schopen vyjádřit komunikační záměr, ale své názory nerad interpretuje veřejně.

Chlapec B

V chlapcově řeči přetrvává artikulační neobratnost. Jeho slovní zásoba je poměrně široká. Chlapec mluví velmi rychle a myšlenky mu předbíhají slova, proto se často přeríkává. Chybně vyřčená slova se následně snaží opravit a několikrát je opakuje, čímž působí slovní projev chaoticky a neuspořádaně. Při řeči výrazně gestikuluje, poposedává/přešlapuje. Ve vyprávění těžce udržuje dějovou linii, často odbočuje od tématu a snadno se nechá vyrušit.

Chlapec spontánně navazuje kontakt, ať už s dospělými nebo s vrstevníky. Při komunikaci s druhými je zdvořilý, je navyklý základním pravidlům slušného chování (pozdraví, požádá, poděkuje aj.). Někdy však impulzivně skáče do řeči. Oční kontakt udržuje téměř po celou dobu konverzace, uhýbá pouze ve chvílích, kdy hledá vhodná slova nebo opravuje svá přereknutí.

Komunikační záměr chlapec vyjadřuje bez obtíží. Do detailu a bez ostychu popíše vše, co požaduje nebo čemu nerozumí; vyjádří svůj názor.

Chlapec C

V chlapcově řeči je patrná artikulační neobratnost, slovní zásoba působí chudším dojmem. Chlapec se projevuje velmi stručně, odpovídá v krátkých větách, mezi nimiž dělá několikasekundové pauzy. Pokud nad odpovědí váhá, zadržává i mezi jednotlivými slovy a v hlase je patrný tázavý podtón. V případech, kdy hledá vhodná slova, kouká do prázdna a mlčí. I přesto je chlapcovo tempo řeči poměrně rychlé. Žák je impulzivní a můžeme u něj pozorovat psychomotorický neklid. Neustále má tendence si s něčím hrát (nejčastěji se svým oděvem), poposedává a pohupuje se.

Chlapec je v kontaktu smělý, a přestože opakovaně testuje hranice tolerovaného chování („šáskuje“, vyhlíží z okna, jde si prohlédnout předmět, který ho zaujal aj.), je stále ještě slušný. Oční kontakt neudrží příliš dlouho, střídavě kouká na partnera a rozhlíží se po okolí. Během konverzace není schopen delší dobu udržet pozornost.

Své potřeby vyjadřuje bezproblémově, nebojí se na cokoli zeptat. Při vyjadřování vlastního názoru je trochu ostýchavý.

4.4 Závěry šetření

Prostřednictvím předem připravených úkolů byly u chlapců postupně analyzovány jednotlivé jazykové roviny. Úkoly byly zaměřeny na prověření slovní zásoby a porozumění významu slov, uplatňování gramatických pravidel či vyjádření komunikačního záměru a zároveň sledovaly zvukovou stránku řeči. Na základě výsledků chlapců, k nimž bylo využito výše zmíněných metod, bylo odpovězeno na stanovené výzkumné otázky.

Výzkumná otázka 1: Jaké obtíže se u dětí vyskytují v obsahové stránce projevu?

V projevech chlapců se hojně vyskytují dysgramatismy na úrovni slov, které pramení z nedostatečně osvojených pravidel pro skloňování, stupňování i časování a bezpodmínečně souvisí s jazykovým citem. Komunikační schopnosti žáků též negativně ovlivňuje užívání neadekvátních koncovek přídavných jmen k rodu jmen podstatných. Nevhodně utvořené syntaktické konstrukce se u chlapců objevují jen zřídka.

Slovní zásoba působí chudším dojmem. Žáci se vyjadřují stručněji (vyjma chlapce B) a převážně v jednoduchých větách (rozvinuté převažují nad holými). Souvětí používají minimálně. Značné obtíže se vyskytují při definování a přenášení významu slov (synonyma, metafory) či při porozumění útvarům lidové slovesnosti (pořekadla, přísloví).

Výzkumná otázka 2: Jaké obtíže se u dětí vyskytují ve formální stránce projevu?

V mluveném projevu chlapců přetrvává artikulační neobratnost, žádný z nich však nepodstoupil logopedickou péči. Řeč nevykazuje téměř žádné známky dynamičnosti. Hlasitost zůstává v průběhu projevu víceméně neměnná a rychlost řeči se odvíjí od sebejistoty žáků (s narůstající nejistotou tempo řeči klesá). Intonace hlasu je spíše monotónní. V projevu se objevují prvky neplynulosti a drobné nedostatky lze zaznamenat i při frázování.

Výzkumná otázka 3: Jaké obtíže se objevují v oblasti zrakové a sluchové percepcce?

Zrakové rozlišování chlapců je průměrné, nedostatky se vyskytují především ve vnímání a zapamatování složitějších prostorových vztahů. Pravolevou orientaci žáci zvládají na ploše i na tělesném schématu, v prostoru, obzvláště v protilehlých rovinách (zrcadlové určení stran), doposud selhávají.

Sluchová diferenciacce chlapců je oslabena, potíže se objevují zejména při rozeznávání délky samohlásek nebo tvrdých a měkkých slabik. Sluchová analýza i syntéza jsou nejisté, obtíže se nejvýrazněji projevují u slov se souhláskovými shluky. Sluchová paměť je rovněž mírně oslabena.

Při reedukaci poruch odborníci zdůrazňují tzv. **multisenzorický přístup** (zrak, sluch, hmat v kombinaci se slovem, pohybem a rytmiizací), který zabráňuje jednostrannosti přijímaných podnětů (Jucovičová & Žáčková, 2012). V souladu s obecně známými metodami lze konkrétním dětem ke zmírnění deficitů **doporučit**:

- zařazení postupů rozšiřujících slovní zásobu (př. slovní fotbal, vyjmenovávání co nejvíce slov začínajících na jedno písmeno, tvorba nadřazených a podřazených slov, protikladů apod.);
- systematizaci a zřehlednění gramatických pravidel (přehledy, vizualizace, barevné odlišení apod.), dostatečný čas pro jejich osvojení, časté opakování;
- doplňovací cvičení, ústní zkoušení, „hru na učitele“ (dítě v textu chyby vyhledává a opravuje);
- posilování prozodických faktorů, rytmiizaci, různé modulace hlasu (př. zvolit si neutrální zástupný text a zkoušet ho říkat různou hlasitostí, rychlostí, vyslovovat ho s různými pocity apod.);
- posilování sluchové diferenciacce (rozlišení výšky, délky, intenzity apod.);

- využití bzučáku (možné i s optickým znázorněním délky – se světélkem), grafické znázornění délky hlásek (př. krátká hláska jako tečka, dlouhá hláska jako čárka);
- využití mačkadel, optické rozlišení tvrdých a měkkých souhlásek/slabik (barevné odlišení, podtrhávání, zvýrazňování);
- posílení sluchové analýzy a syntézy:
 - určování počtu slov/slabik/hlásek (vytleskávání, graficky, hmatově – př. přiřazování korálků adekvátně počtu) a jejich pořadí;
 - skládání (kartičky, kostky, Scrabble, osmisměrky) a rozdělování slov (rozstříhávání, graficky);
- posílení sluchové paměti (zapamatování melodie, opakování slyšeného, postupné rozvíjení vět apod.).

5 Závěr

Bakalářská práce s názvem „*Analýza komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení*“ poskytla dvěma kapitoly teoretické základy pro porozumění problematice tématu. Tyto kapitoly se věnovaly komunikaci a jejím neřečovým oblastem, jazykovým rovinám, etiologii a klasifikaci specifických poruch učení či specifickému logopedickému nálezu. Práce zároveň umožnila náhled do prováděného výzkumného šetření.

Výzkum byl uskutečněn na běžné základní škole ve Středočeském kraji, kde jsou pozorováni chlapci individuálně integrováni. Prostřednictvím pozorování, rozhovorů, anamnestického dotazování a analýz dokumentací i studijních výsledků byly získány podklady pro charakteristiky žáků, které obsahují nejen osobní informace, ale i poznatky o jejich rodinném zázemí a výchovně-vzdělávacím procesu.

Cílem práce bylo analyzovat komunikační schopnosti dětí se specifickými poruchami učení. Tohoto cíle bylo dosaženo postupnou analýzou jednotlivých jazykových rovin, která odhalila jistá specifika. Pozornost byla věnována i zrakovému a sluchovému vnímání. Na základě výsledků chlapců bylo odpovězeno na stanovené výzkumné otázky.

Z šetření vyplývá, že nejvýraznějšími obtížemi u sledovaných chlapců jsou hojně se vyskytující dysgramatismy, přetrvávající artikulační neobratnost a narušení prozodických faktorů řeči. Sluchová diferenciací, analýza a syntéza je oslabená a nejistá. Tyto nedostatky negativně ovlivňují úroveň mluveného i písemného projevu a odráží se v řadě školních výsledků. Všichni chlapci jsou však schopni vyjádřit svůj komunikační záměr, jehož porozumění zmíněné nedostatky nebrání.

Bakalářská práce může být vnímána jako materiál, který informuje pedagogy i laickou společnost o možných projevech dětí s SPU. Dále ji lze považovat za výchozí bod pro následující zkoumání komunikace těchto dětí.

6 Shrnutí

Bakalářská práce se zabývá analýzou komunikačních schopností u dětí se specifickými poruchami učení. Teoretická část je tvořena dvěma kapitolami, z nichž první je zaměřena na řečové i neřečové oblasti komunikace. Druhá pak přibližuje etiologii a klasifikaci poruch učení, rovněž popisuje specifický logopedický nález. Poslední kapitola se věnuje vlastnímu výzkumnému šetření, které postupnou analýzou všech jazykových rovin i zrakové a sluchové percepce odhaluje typické rysy komunikace zmíněných dětí. Výsledky šetření nalezneme v závěru téže kapitoly.

7 Summary

The bachelor thesis deals with analysis of communication skills of children with specific learning disabilities. The theoretical part is divided into two chapters. The first one focuses on speech and non-speech areas of communication. The second chapter describes the classification and etiology of specific learning disabilities as well as specific speech finding. The last chapter is devoted to research, which uses analysis of all levels of language and visual and auditory perception to reveal typical features of communication of these children. The results can be found at the end of the same chapter.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

TEORETICKÁ ČÁST

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Radka HORÁKOVÁ a Jiřina KLENKOVÁ. *Logopedie & surdopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 118 s. ISBN 978-80-7315-136-2.

ČÁP, Jan, Věra ČECHOVÁ a Marie ROZSYPALOVÁ. *Psychologie: Obecná psychologie pro střední pedagogické školy*. 3. Praha: H&H, 1998, 206 s. ISBN 80-86022-36-6.

ČECHOVÁ, Marie, Miloš DOKULIL, Zdeněk HLAVSA, Josef HRBÁČEK a Zdeňka HRUŠKOVÁ. *Čeština - řeč a jazyk*. 3. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2011, 448 s. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: Přehled a slovníky*. 4. Praha: Karolinum, 2011, 380 s. ISBN 978-80-246-1946-0.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001, 420 s. ISBN 80-7169-998-8.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 3. Ždár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007, 248 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. Ždár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003, 144 s. ISBN 80-90-2536-5-2.

EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník*. 3. Jinočany: H & H, 2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

FIALA, Tomáš. *Specifické vývojové poruchy učení. Můžeš : noviny o svépomoci zdravotně postižených*. Praha: SZOZP, 2009, 17(3), 34. ISSN 1213-8908.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada Publishing, 2011, 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysgrafie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. Praha: D+H, 2009, 66 s. ISBN 978-80-903869-9-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. Praha: D+H, 2011, 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. Praha: D+H, 2012, 68 s. ISBN 978-80-87295-10-6.

KASSIN, Saul. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007, 771 s. ISBN 978-80-251-1716-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997, 93 s. ISBN 80-85931-41-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006, 228 s. ISBN 80-247-1110-9.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012, 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.

KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: Specifické poruchy učení*. 2. Jinočany: H&H, 1993, 270 s. ISBN 80-85467-56-9.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. Praha: Grada Publishing, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

SAMUEL, David. *Paměť: Jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit*. 1. Praha: Grada Publishing, 2002, 106 s. ISBN 80-247-0186-3.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SCHREIBER, Michal a kol. *Funkční somatologie*. Jinočany: H&H, 1998, 467 s. ISBN 80-86022-28-5.

ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada Publishing, 2012, 312 s. ISBN 978-80-247-3029-5.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003, 612 s. ISBN 80-7178-546-6.

TĚTHALOVÁ, Marie a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. Lidé s poruchou učení nejsou hloupí. *Informatorium 3-8 : časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2014, **21**(3), 12-14. ISSN 1210-7506.

TOMICKÁ, Václava. *Vybrané kapitoly z logopedie: Metodika a reedukace specifických asimilací*. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002, 69 s. ISBN 80-7083-658-X.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 182 s. ISBN 80-244-1088-5.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada Publishing, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994, 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání: Metody reedukace specifických poruch učení*. 2. Praha: D+H, 2007, 68 s. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽLAB, Zdeněk, Jaroslav ŠTURMA a Eva ŠOTOLOVÁ. Specifické poruchy výslovnosti a jejich symptomová hodnota. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava, 1983, **18**(3), 205-215. ISSN 0555-5574.

Hrubá motorika. *Speciálně pedagogické centrum Ústí nad Orlicí* [online]. Ústí nad Orlicí, 2016 [cit. 2017-04-03]. Dostupné z: <http://www.spckaminek.websnadno.cz/Hrubamotorika.html>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: . Praha: MŠMT ČR, 2016. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

PRAKTICKÁ ČÁST

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011, 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002, 125 s.

GOSCINNY, René. *Nové Mikulášovy patálie: Bezvadný vtíp*. Praha: Albatros, 2006, 149 s. ISBN 80-00-01713-X.

ROŽNOVSKÁ, Lucie. *Co dělá peřina, když je jí zima?*. Ostrava: Librex, 2011, 63 s. ISBN 978-80-7228-674-4.

9 Seznam příloh

Příloha 1 – Fotografie k úkolu Aktivní a pasivní slovní zásoba (zdroj: vlastní tvorba)